العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والحكم الخلقي عند المعلمين والمعلمات في الأردن .

إعداد:

هشام سالم اللوانسة

اشراف:

الاستاذ الدكتور : مصطفى محمد عيسى

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلب منح درجة الماجستير في التربية (علم النفس التربوي) تخصص قياس وتقويم

كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

ايلول ، 2009

التفويض

انا هشام سالم اللوانسة افوض جامعة عمان العربية العربية للدراسات العليا تزويد نسخ من رسالتي للمكتبات او المؤسسات او الهيئات او الاشخاص عند طلبها .

الاسم : هشام سالم اللوانسة

التوقيع :

التاريخ : 1-11-2009

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والحكم الخلقي عند المعلمين والمعلمات في الاردن .

واجيزت بتاريخ : 18/ 10 / 2009.

اعضاء لجنة المناقشة	**التوقيع**	
ا.د : شذى العجيلي		**رئيســــــــاً**
ا.د: محمد الياس بكر		**عضـــــــواً**
ا.د : مصطفى محمد عيسى		**عضواً ومشرفاً**

الشكر والتقدير

الحمد والشكر لله الذي ألهمني الطموح وسدد خطاي وأمدني بالصبر والعزيمة لإخـــراج هــذا العمل . فلا يسعني الا أن اتقدم بالشكر وعظيم الامتنان الى مشرفي الاستاذ الدكتور "مصطفى محمد عيسى" الذي أخذ بيدي وهون كل صعب ، حيث كان مثالا يحتذى به لتواضـــعه وســـعة صدره ولعلمه . فجزاه الله كل خير .

كما اتقدم بالشكر الى كل من الاستاذ الدكتور محمد الياس بكر

والاستاذة الدكتورة شذى العجيلي على قبولهم وتفضلهم المشاركة في مناقشة هــذه الرسالة وإغنائها ، كما أتقدم بالشكر الى السادة أعضاء لجنة تحكيم أدوات الدراسة كما أتقدم بالشكر الى إدارات المدارس والمعلمين والمعلمات في مديرية تربية وتعليم لواء ذيبـــان لمـــا تميزوا به من تعاون لإتمام هذه الرسالة . وشكري وامتناني الى كل من أسهم وشارك وساعد لإنجاز هذا العمل ، وإخراجه إلى حيز الوجود .

الباحث .

الاهداء

الى من واصل الليل بالنهار ليرى بريق الأمل يلوح وينير
الى من كلل العرق جبينه ..... وشققت الايام كفيه..... الى من
لوحت الشمس خديه .....وداعبت قطرات الندى انامله
الى والدي الرمز

الى من حرمت لذة الرقاد .....وافنت زهرة شبابها لتحنو على
اولادها .....الى قرة عيني..... الى حبيبتي .....
الى والدتي العزيزة.

الى كنزي للايام اخواني واخواتي الاعزاء

الى احبائي في كل مكان

الى كل طالب علم

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الاشكال

قائمة الملاحق

ملخص الدراسة :

العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والحكم الخلقي عند المعلمين والمعلمات في الأردن .

إعداد:

هشام سالم اللوانسة

اشراف:

الاستاذ الدكتور : مصطفى محمد عيسى

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد الذكاء الاجتماعي ومستويات الحكم الأخلاقي عند المعلمين والمعلمات في الأردن. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الأربعة الآتية:-

1- ما مستويات الذكاء الاجتماعي في كل بعد من أبعاده عند المعلمين والمعلمات ؟

2- ما مستويات الحكم الخلقي عند المعلمين والمعلمات ؟

3- ما العلاقة بين درجة الذكاء الاجتماعي ومستوى الحكم الخلقي عند المعلمين والمعلمات؟

4- هل تختلف العلاقة بين درجة الذكاء الاجتماعي ومستوى الحكم الخلقي باختلاف الجنس؟

تكون مجتمع الدراسة من (744) معلماً ومعلمة ، منهم (340) معلماً و(404) معلمات ، العاملين في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء ذيبان للعام الدراسي 2009/2008.

وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (216) معلما ومعلمة منهم (102) معلم و(114) معلمة. استخدم الباحث لجمع البيانات أداتين بعد استخراج معاملات الصدق والثبات لها

والتأكد من صلاحيتيهما ومناسبتيهما لأغراض الدراسة ، فكانت الأولى مقياس جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي والأخرى اختبار تحديد القضايا ل (رست) لقياس الحكم الخلقي . وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار الزائي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :-

1- جاء مستوى الحكم الخلقي للمعلمين والمعلمات ضمن المستوى الأخلاقي التقليدي

2- جاء مستوى الذكاء الاجتماعي للبعد الأول والثاني متوسطاً وللبعد الثالث منخفضاً أما مستوى البعد الرابع فقد جاء مرتفعاً، اما مستوى الذكاء الاجتماعي ككل فقد جاء متوسطاً.

3- وجود علاقة ارتباطية ايجابية معتدلة بين الذكاء الاجتماعي والحكم الأخلاقي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة بين درجة الذكاء الاجتماعي ومستوى الحكم الخلقي عند مستوى الدلالة (α=.05) تبعاً لمتغير الجنس.

وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث توصيات أهمها :

- ضرورة إبراز دور الكليات الجامعية في بناء المعلم اجتماعيا وأخلاقيا وذلك من خلال برامج التوعية والإرشاد النفسي.

- عمل دورات وورش تدريبية للمعلمين عن أهمية الصفات التي يتصف بها معلم الغد من حيث تفاعله الاجتماعي والأخلاقي وتوافقه مع نفسه وحبه للمهنة و الإخلاص في عمله من اجل النهوض بالعملية التعليمية لإخراج النخبة من الجيل الصاعد.

- القيام بدراسات أخرى عن علاقة الذكاء الاجتماعي بالذكاء العام والذكاء الأكاديمي وغيرها من أنواع الذكاء .

The Relationship between Social Intelligence and Moral Judgments for Teachers in Jordan

Prepared by By

HESHAM S. LAWANSEH

Supervised By

Dr. MOSTAFA M. ISSA

This study aimed at knowing the relation between the dimensions of Social Intelligence and the level of Moral Judgment for the teachers in Jordan. To achieve this aim the study tried to answer the following questions:

1. What is the level of Moral Judgment for teachers?

2. What is the level of Social Intelligence in each dimensions for teachers?

3. What are the degree of Social Intelligence and the level of Moral Judgment for teachers?

4. Is the relation between the degree of Social Intelligence and Moral Judgment different according to sex?

The population of the study was (744) teachers (340 male and 404 female)

from Dhiban Directorate of Education in the academic year 2008/2009. The sample of the study was chosen randomly (102 male and 114 female). To collect data, the researcher used two tools: the scale of George Washington of Social Intelligence and the Defining Issues Test to measure the Moral Judgment.

To answer these questions, the researcher used the Means, Standard Deviations, Person Correlation Coefficient and Z test.

The results of this study were:

1. The level of Moral Judgment for teachers was conventional level.

2. The level of Social Intelligence for the first and the second dimensions were mediun; the level for the third was low and the level for the fourth was high.

3. There was apositive moderate correlating relationship between Social Intelligence and Moral Judgment.

4. There were no statistical differences between Social Intelligence and Moral Judgment according to sex.

In light of the results, the researcher presented recommendations, some of them were:

- The importance of showing the role of developing teachers morally and socially.

- Developing training workshops to know the qualifications of future teachers.
- Doing other researches about Social Intelligence and Academic Intelligence.

الفصل الاول

- المقدمة
- عناصر الدراسة
- التعريفات الإجرائية
- حدود الدراسة

الفصل الاول

مقدمة الدراسة

يعتبر الذكاء من الموضوعات الهامة التي شغلت فكر الفلاسفة والمفكرين ورجال التربية وعلماء النفس وعلماء الاجتماع وعلماء الوراثة ، بل وعلماء الدين أيضاً ، وكانت نظرتهم إلى الذكاء أو العقل على إنه الصفة المميزة للإنسان . ويعتبر مفهوم الذكاء أقدم في نشأته الأولى من علم النفس ومنهجه التجريبي ، فقد نشأ في إطار الفلسفة اليونانية ثم أهتم في دراسته في إطـــار العلوم البيولوجية والاجتماعية ، حتى استقر أخيراً في ميدانه السيكولوجي الصحيح الذي يدرسه كمظهر عقلي من مظاهر السلوك الذي يخضع للقياس العلمي الموضوعي ، وباستخدام القيـــاس العقلي بأدواته المتعددة أمكن تحديد المظاهر الرئيسة للذكاء مما ترتـــب عليـــه تعـــدد مفاهيمـــه وتنوعها .

حظي مفهوم الذكاء الإنساني بأكبر قدر من اهتمام علماء النفس منذ بداية القرن التاســـع عشر ، وربما لا يوجد أي من المفاهيم النفسية التي حظيت بهذا القدر من الاهتمام ، فقد ظهـــر مفهوم الذكاء على إنه مكمل للأداء الناجح حيث يمثل القدرة على التكيف الفعال مع البيئة والتعلم من الخبرات . إن هذه النظرية التقليدية للذكاء ترى أن الكفاءات الضرورية للنجاح في الأعمال المتنوعة موجودة ضمن قدرات الذكاء العام(ابو حطب ، 1996) .

يعتبر مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم أهمية في حياتنا اليوميـــة وتفاعلاتنـــا الاجتماعيـــة ونظمنا التعليمية ، ولما كان للذكاء هذه الأهمية فلقد تعددت تعريفاته واختلفت نظرياته ، ويرجع ذلك التعدد والاختلاف إلى تأثر مفاهيم الذكاء في نشأتها وتطورها وتباينها واختلافهـــا بمنـــاهج العلوم الإنسانية التي تصدت لمعالجة مشكلة الذكاء من قريب أو بعيد ، ليس هذا فحـــسب بـــل ترجع أيضاً إلى اختلاف وجهات النظر لأصحاب النظريات والتعريفات بنـــاء علـــى خلفيـــاتهم

العلمية والثقافية ، وثمة عامل آخر وأساسي يرجع إليه اختلاف نظريات الذكاء وتعريفاته ، هو أن الذكاء سمة افتراضية لا ندركها مباشرة بل نشعر بها عن طريق آثارها ونتائجها ، أي أننا نفترض وجود الذكاء لتفسير العديد من المظاهر السلوكية ، فنحن لا نرى الذكاء ولكن نرى التعريفات والمظاهر السلوكية التي نحكم من خلالها بأن الشخص يتمتع بدرجة عالية أو متوسطة أو منخفضة من الذكاء (الدريني،1984).

إن القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم ، وكذلك القدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة تعتبر هاديا للعلاقات الإجتماعية ، فالمظهر العام لسلوك الإنسان يدل على إنه سلوك اجتماعي ، فالشخص الناضج يشارك الآخرين أفراحهم وأتراحهم برغبة وقناعة ، وقادر على أن يعطي من نفسه لأسرته وأصدقائه ومجتمعه (الوقفي ، 1998) .

إن الإنسان مع فهمه المتزايد للكون المحيط به بأشيائه ورموزه استطاع أن يفهم بعض ذاته الجسمية البيولوجية ، إلا أن الإنسان ليس ذاتاً جسميا فحسب بل هو كائن اجتماعي أيضاً يولد ويعيش وسط مجتمع ويتأثر ويؤثر في وسط يحيط به ، أي أنه أيضاً ذاتٌ اجتماعية ومن ثم كان عليه أن يتعامل مع أشياء وموضوعات كثيرة ذات طبيعة اجتماعية وبالتالي كان لا بد أن ينمو نوع آخر من الذكاء هو ما نسميه بالذكاء الاجتماعي (أبو حطب،1992) .

يعد الفرد كائناً اجتماعياً بطبعه ، فاذا لم يستطع أن يتوافق مع الآخرين لا يمكنه أن يحيا حياة طبيعية تتفق مع تميزه الإنساني عن باقي الكائنات الحية ، لذلك فقد نال موضوع التوافق الاجتماعي اهتمام العلوم الإنسانية المختلفة ومنها علم النفس ، والتي كان من بين

أهدافها وصول الإنسان إلى درجة معينة من التوافق تساعده في التعامل الفعال مع الآخرين (غانم ،2005) .

ويرى الداهري أن الذكاء الاجتماعي يرتبط بالتوافق الاجتماعي ، حيث إن قـدرة الفـرد على فهم الآخرين ، والقدرة على التصرف بحكمة في المواقف ، وهناك عوامل انفعالية تجعـل الفرد يسلك سلوكاً أحمق من الجانب الاجتماعي هو إدراك الفرد لذلك ولكنه مضطر ليشبع دافع أو رغبة. وهذا ما أكدته دراستي وول بيرت Wilbert و لـونج Long ، فـالفهم الحقيقـي للآخرين من جانب الفرد ضروري للتصرف الحكيم في المواقف الاجتماعية ولكن ليس دائما ، فالذكاء الاجتماعي ينمو من خلال الخبرة والاحتكاك الاجتماعي ، وقد أكدت بعض الدراسـات النفسية مثل Wech man ,1977 ودراسة Mon son , 1987 ، ان الذكاء الاجتماعي يعتمـد على الإدراك الاجتماعي والمهارة الاجتماعية وأن هناك ارتباطا بين الذكاء الاجتماعي والإدراك الاجتماعي والتوافق النفسي (المغازي ، 2003).

إن من الأهمية بمكان معرفة إن اختيار أي مهنة ما يعتمد على مستوى النـضج العقلـي والذي يعبر عن مستوى ذكاء الفرد ، حيث يكون هذا الإختيار صحيحاً إذا كان هناك توافق بين قدرات الفرد الجسمية والعقلية والإنفعالية والاجتماعية واستعداداته وسمات شخصيته من جهـة وخصائص ومتطلبات المهنة من جهة أخرى (Zunker,1981) .

ولكن ايزنك Eysenk رأى أن الكفاية الاجتماعية مؤثرة في الذكاء الاجتماعي ، حيث أثبت في دراسته أن الأفراد ذوي الكفاية الاجتماعية العالية يتصفون بالقدرة على التصرف فـي المواقف الإجتماعية والتعامل مع الاخرين ، وإدراك الظروف الاجتماعية ، وتحمل المسئولية ، والقدرة على فهم الاخرين ، والإيمان بالحقوق والواجبات الاجتماعية (المغازي ، 2003).

ولا شك أن الكفاية الاجتماعية من أهم العوامل التي تؤدي إلى النجاح الاجتماعي والتكيف السليم مع أفراد المجتمع ، وتدل على التوافق الذي يعتبر جوهر الصحة النفسية للفرد ، حيث إن الفرد في طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج على إنشاء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ، فهـو يكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية والقيم والمعايير ، ويتعلم الأدوار الاجتماعية ، والتفاعل الاجتماعي مع الأقران ، والمشاركة في المسئولية الاجتماعية ، ويتقبل التغيير الاجتماعي المستمر وينمي المهارات الاجتماعية التي تحقق التوافق الاجتماعي السوي ، وتتحقق مكانته الاجتماعية ، وبالتالي ينمو ذكاؤه الاجتماعي ، فيزداد نشاطه الاجتماعي ، ويتحمل المسئولية الاجتماعية ، وبخاصةً وإن مجتمعنا في الوقت الحاضر يمر بمرحلة الإعتماد على الذات والكفاية والإكتفاء الذاتي في مختلف مجالات الحياة ، ولهذا فإن مجتمعنا المعاصر محتاج الى الفرد الكفء اجتماعياً ولديه درجة عالية من الذكاء الاجتماعي حتى يؤدي عمله بنظام وبفعالية وبكفاية دون رقابة أو توجيه من شخص آخر، فالذكاء الاجتماعي ينمو منذ الصغر لدى الفرد وذلك كما بينا سابقاً فالطفل لا يستجيب للبيئة الاجتماعية المحيطة به بدون نمو وإرتفاع هذا الذكاء(المغازي ، 2003).

ويعد الذكاء الاجتماعي متطلباً هاماً للنجاح في الحياة العامة بوجه عام والحياة الأكاديمية والتربوية بوجه خاص ؛ فأصبح من المعروف نتيجة الكثير من الدراسات أن الأفراد المرتفعين في كل من الذكاء الاجتماعي والدافعية يحققون نجاحاً أكبر في التعامل مع الآخرين .

إن تنمية الذكاء الإجتماعي مهمة أي مؤسسة تربوية ، حيث يقع على عاتق المؤسسات التربوية تصميم برامج تربوية اجتماعية تركز على نواحي الكفاءات التي لا تتناولها البرامج

الأكاديمية المدرسية ، ويجب أن يحدد رجال التربية النتائج المرغوبة على أساس المهارات التي سيتم تعلمها والمواقف التي ستتفتح فيها هذه المهارات ، كما يجب تحديد أهداف كل برنامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية ، وأن يكون المساهمون في البرنامج أكثر وعياً بمكونات السلوك الاجتماعي الذكي ، ومن ثم فالبرامج التربوية يجب أن تشجع الذكاء الاجتماعي والتدريب على مهاراته (الموسى ، 2007) .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى وعلى الرغم من أهمية موضوع الأخلاق ونموها في بناء الشخصية وتماسكها ، إلا أنه لم ينل قدراً من الاهتمام ، فقد تأخر الإهتمام بدراستها في علم النفس بوجه عام ، وعلم النفس الإجتماعي بوجه خاص ، فلم يوجه علماء النفس اهتماماتهم إلى النمو الخلقي إلا في فترات متقطعة خلال الثلاثينات من القرن العشرين ، وتزايد اهتماماتهم به في السنوات الأخيرة ، فكانت لهم نظريات وبحوث ، وأعدت له مقاييس

يعتبر الفلاسفة من أوائل الذين تناولوا الظاهرة الأخلاقية بالبحث والتأمل ، وقد برزت مدارس فلسفية مختلفة منذ فجر التاريخ حتى يومنا هذا ، واختلفت الكيفية التي تنظر بها الى الأخلاق ، وقد قدم الفلاسفة عبر العصور وجهات نظر وتصورات مختلفة لمجتمعات تقوم على القيم الأخلاقية ولكنهم لم يتفقوا على ماهية هذه القيم ، ولا على الكيفية التي يمكن أن تتحقق فيها مبادئ العدل الاجتماعي لأفراد المجتمع ، لذلك ظهر تباين في تعريف الأخلاق بإختلاف المدارس والمذاهب التي تناولت موضوع الاخلاق ، فلكل فيلسوف تعريف يميزه عن غيره ومنهم فلاسفة مسلمون كالفارابي وابن مسكويه والغزالي (الشوارب والخوالدة ،2008) .

ولعل من الطبيعي أن يهتم علماء النفس بالأخلاق خاصة ، فعلم النفس تبلور في نهاية القرن التاسع عشر كوليد للفلسفة ، حيث يعد النمو الخلقي من أهم جوانب النمو في الشخصية

الإنسانية كما انه يرتبط بالنمو الاجتماعي والعقلي حيث تعمل الأخلاق على تنظيم علاقات أفراد المجتمع ببعضهم .

ونلاحظ هذا الاهتمام من خلال العديد من الكتابات والبحوث لعلماء النفس منهم كيربس (Kerps 1990) ، وكورتن وجورتس(Kurtine & Gewirts , 1995) ، كما أجرى ميــشيل كروس Michael Gress ثلاث دراسات بين عامي 1994و1995 في بحثه عن النمو الأخلاقي عبر الثقافات في فرنسا والولايات المتحدة (Lind , 1998a) . كما أعدت برامج تهــتم بتنميــة الأخلاق والنمو العاطفي والاجتماعي لدى الأطفال وطلبة المدارس ، وبصورة خاصة النضج الخلقي والعقلي للمعلمين ، وعلاقة ذلك بتلاميذهم لما لهذا الموضوع من أهميــة مــن الناحيــة العلمية والتفوق الأكاديمي ومهارات وطرائق التدريس (Green , 1981) .

تنعكس الأخلاق على الفرد بأنها تسمو به وترفعه إلى الحياة الإنسانية بكل ما تحويه من قيم ومبادئ ومعايير كما أنها تعتبر مرجعاً للحكم على السلوك ، وهي في الوقت نفــسه عــاملاً هاماً وفعالاً في ربط أفراد المجتمع ببعضهم بعضاً ، فهذا يبدو جلياً للناظر إلى التغير الذي أحدثه إعتناق العرب للإسلام ، فقد تحول العرب من أمة متنافرة غير منظمة إلى أمة متحدة ومنظمة . كل ذلك نتج عن الأخلاق التي تدعو إليها العقيدة السمحة من خلال القرآن والسنة والقدوة مــن الصحابة .

ولا تقتصر أهمية دراسة الأخلاق على مجال واحد فقط ، بــل تتعــداه إلــى جميــع ميادين الحياة الإقتصادية والسياسية والإجتماعيــة والتربويــة ، حيــث إنهــا مــن المفــاهيم الجوهرية في جميع الميادين وتمس جميع العلاقات الإنسانية في كافــة صــورها وأشــكالها ، وهي ضرورة إجتماعية لا بد أن نجدها في كل أسلوب مــنظم ، فهــي تتغلغــل فــي الأفــراد

على شكل اتجاهات ودوافع وتطلعات ، وتظهر في السلوك الظاهري الشعوري واللاشعوري (دياب،1966) .

يعد دور المعلم أساسياً ومهماً في عملية التعلم ، فهو وبحكم موقعه التربوي يستطيع أن يغرس ويعدل ويحكم ويحذف كثيراً من القيم والاتجاهات والأفكار والممارسات السلوكية ، فيعمل على تعميق المثل العليا والخلق القويم في نفوس تلاميذه ، ومما لا شك فيه إن المعلم هو الركن الرئيس التي تبنى عليها العملية التربوية .

كما أن المجتمع يفترض أن المعلم بمثابة القائد الذي يؤثر في تلاميذه تأثيرا كبيرا ، فهو يمثل العنصر الرئيس في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل ، كما أنه المسؤول عن نقل تراث من المعارف والقيم إلى جيل جديد(مليكه،1979) .

ولقد أعطى ابن سينا أهمية كبيرة لدور المعلم وأخلاقه في عملية التربية ، فقد اشترط جملة صفات يجب توافرها في المعلم ، حيث أكد أن يكون المعلم عاقلاً ومؤمناً ووقوراً ورزيناً مرناً غير جاف بعيداً عن السخف ، موجهاً لتلاميذه ، مرشداً لهم كي يكون مثالاً وقدوة يقتدي التلاميذ بها(أحمد،1982) .

إن دور المعلم تعليم الأخلاق وتشكيل السلوك الأخلاقي ، فالمعلم من الجانب الأخلاقي هو الممثل والشارح له من خلال علاقاته مع تلاميذه ، وما يبديه من سلوك . وهذا ما تراه نظرية التعلم بالملاحظة (النمذجة) ، بأن مشاهدة الطفل لبرنامج من القواعد السلوكية ، وما يصاحبها من عقاب أو ثواب يخلق توقعاً لديه بقيامه بسلوك مشابه لما عليه النموذج إذا قام بتقليده (توق،1980).

وترى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) ضرورة إعداد المعلم إعداداً علمياً وخلقياً وذلك لتمكينه من الفهم الدقيق للمجتمع أو المشاركة في إعداد المناهج ،وعملية التقويم مع تكليفه بالحرص الشديد على أداء مسؤولياته المهنية(فرحان،1987) .

فإذا كان المعلم مسؤولاً عن تعميق قيم معينة ، فلا بد أن تكون هذه الأخلاق راسخة عنده وأن يكون متمثلاً لها ومؤمناً بها . ومن هنا نجد كل حركات الإصلاح والتغيير تنجح بمدى إيمان أعضائها بالفكرة وإخلاصهم لها ، وعندما تتحول العملية إلى شعارات ومزايدات فإنها تفقد مبرر وجودها ، ولهذا فكثير من التنظيمات التي أنشئت في مجتمعنا سرعان ما انهارت بحكم فقدانها لعنصر الإيمان والتمثيل والاقتناع والالتزام ، وذلك لأن فاقد الشيء لا يعطيه ، فإذا فقد المعلم الأخلاق اللازمة كي يصبح نموذجاً يحتذى به ، فلا الشعارات ولا التنظيمات ولا البرامج الثقافية ولا جميع الوسائل المرئية والمسموعة والمقروءة تستطيع أن تدعم تلك الأخلاق ، ذلك لأن النضج الخلقي يأخذ مراحله النمائية المعنية من الصغر حتى يصبح الفرد في مرحلة الرشد ، لذا فالأخلاق لها تأصل من الصغر حتى تأخذ مراحلها النمائية الطبيعية .

إن الوظيفة الأولى للمربي هي العمل على تفتيح ذهن الحدث أو الشاب للقيم الخلقية وكلما زادت حساسية المربي نفسه للقيم ، كان تأثيره الخلقي على النشء أقوى وأفضل . والحق أن للأخلاق الفلسفية وظيفة ايجابية إلى أعلى درجة ، لأن واجبها أن تربي المربي نفسه حتى يصبح أهلاً لتربية النشء ، وهذا ما فطن إليه أفلاطون قديماً حين قال إن الأخلاق هي تربية إنسانية بصفة عامة(إبراهيم،1975) .

ينبع أساس الفكر التربوي من المبادئ الأخلاقية في التربية ، فالأخلاق تتحقق من المواقف والأعمال ، وأعمال المرء لا تنعزل عن المجتمع ، ولهذا فالأخلاق ظاهرة اجتماعية ، وهي ترتبط بالواقع ، ويترتب على هذا أننا إذا شئنا تحسين الأخلاق فعلينا أن

نعدل النظم الاجتماعية وأن نحسن تربية الفرد . وفي ذلك يقول ديوي : " إذا كانت موازين الأخلاق متدهورة فذلك ناشئ من نقص التربية التي يتلقاها الفرد في تفاعله مع بيئته الاجتماعية " (عبد السلام،1992).

إن نجاح العملية التعليمية يتوقف إلى حد كبير على وجود المعلم الكفء القادر على تهيئة المواقف التعليمية المناسبة التي يتفاعل معها الطلبة تفاعلاً يؤدي إلى إكسابهم ما يحتاجونه من معارف وخبرات ومهارات واتجاهات مرغوبة ، وذكاء المعلم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنجاحه في التدريس ، وللذكاء الاجتماعي علاقة رئيسة بمدى نجاح الفرد في حياته الاجتماعية وفي تعامله مع البيئة بنجاح وفاعلية ، وإذا تخبط الفرد في مجالات لا تتفق مع ما هو مزود به من قدرات عقلية ، فالنتيجة التي ربما يترتب عليها ذلك فشله في الحياة التعليمية والمهنية ، هذا فضلاً عن عدم الرضا النفسي ، ونرى أن كثيراً من المشكلات التي تظهر في مجتمعاتنا هي مشكلات خلقية في صميمها لذا تعد مسألة تربية وتعلم الأبناء والاهتمام بمشكلاتهم وقضاياهم الأخلاقية من أهم المسؤوليات التي تقع على عاتق كل من الأسرة والمجتمع والمدرسة ، فبقدر ما ينال هؤلاء الناشئة من اهتمام ورعاية وحسن تربية وتوجيه بقدر ما ينعكس ذلك على مستقبل الأمة وتطورها .

إن هذه الدراسة ستوضح أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية ، فإذا كان المعلم يتصف بصفات الذكاء الاجتماعي ولديه قدرة على إصدار الأحكام الخلقية ، أصبح لدينا جيلُ من الطلبة يكتسب تلك الصفات من المعلم لأنه قدوة يقتدى بها في سلوكاته وأفعاله .

مشكلة الدراسة :

إن الغرض من هذه الدراسة هو الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ومستوى الحكم الخلقي لدى المعلمين والمعلمات في الأردن ، وتحديدا ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

عناصر الدراسة:

1- ما مستويات الحكم الخلقي (حسب مقياس رست) عند المعلمين والمعلمات؟
2- ما مستويات الذكاء الاجتماعي عند المعلمين والمعلمات في كل بعد من أبعاده؟
3- ما العلاقة بين درجة الذكاء الاجتماعي و مستوى الحكم الخلقي عند المعلمين والمعلمات؟
4- هل تختلف العلاقة بين درجة الذكاء الاجتماعي ومستوى الحكم الخلقي باختلاف الجنس؟

أهمية الدراسة :

تتحدد أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في محاولة التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ومستوى الحكم الخلقي عند المعلمين والمعلمات ، وتتحدد أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في توفير بيانات ومعلومات عن المعلمين التي قد تساعد في تصميم برامج إرشادية لإكسابهم صفة الذكاء الاجتماعي مع تمسكهم بأخلاقهم لأنهم قدوة يقتدي بها طلبتهم .

التعريفات الإجرائية:

- الذكاء الاجتماعي:

يعود مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله إلى ثورندايك Thorndike في عقد العشرينات حيث يعرف الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم الرجال والنساء والفتيان والفتيات والتحكم فيهم وإدارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الإنسانية، أي ان الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم المشاعر والإحساسات الداخلية ، أو الحالات العاطفية أو الوجدانية للأشخاص الآخرين كما يبدو في تعبيرات الوجه أو نبرات الصوت أو السلوك التعبيري. بمعنى آخر انه ذكاء إدراك العلاقات بين الأشخاص Interpersonal ومن ثم يشمل الإدراك الاجتماعي، وإدراك الأشخاص وكل الأشياء والرموز التي تستخدم اجتماعيا، ولا يقتصر الذكاء الاجتماعي على فهم المشاعر وإدراك العلاقات بين الأشخاص أو الإدراك الاجتماعي ولكن يتعدى ذلك إلى كونه قدرة لحل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية والتي تحتاج إلى استعدادات خاصة(الكيال،2003).

ويعرف الباحث الذكاء الاجتماعي تعريفا إجرائيا لأغراض البحث بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المعلم أو المعلمة (عينة البحث) من خلال الإجابة عن مقياس جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي (النسخة القصيرة) والتي تتضمن اربعة أبعاد هي :الحكم في المواقف الاجتماعية والتعرف على الحالة العقلية للمتكلم وملاحظة السلوك الانساني وأخيرا الشعور بالدعابة او الفكاهة.

- **الحكم الخلقي :**

اختلفت تعريفات الحكم الخلقي باختلاف نظرياته،حيث رأت كل نظرية تعريفا يتباين عن الأخرى،فمن وجهة نظر التعلم بالملاحظة يرى باندورا Bandura ان السلوك الخلقي يمكن تعلمه عن طريق ملاحظة السلوك وتقليده.أما كولبرج Kohlberg فيعرف النمو الخلقي من وجهة النظر التطورية بأنه التحولات التي تحدث في البيئة الفكرية للفرد وتشمل جانبين الأول تقويمي والثاني الوصفي.وعرفه روير Rohwer بأنه إدراك الصواب من الخطأ،ويتم التعبير عنه برأي أو قرار. فالحكم الخلقي يتضمن القواعد التي تعرف بوساطتها الصواب والخطأ ، والطريقة التي نحكم بها على معرفتنا لهذه القواعد ، وبالتالي إدراك الحقوق والمسؤوليات واتخاذ القرار(القزاز،2001).

ويعرف الباحث الحكم الخلقي تعريفا إجرائيا،لأغراض البحث بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المعلم أو المعلمة (عينة البحث) من خلال الإجابة عن اختبار تحديد القضايا Defining Issues Test ، والتي يتحدد بموجبها مستواه (درجة الحكم الخلقي) ، ومرحلته الخلقية وفق نظام كولبرج.

حدود الدراسة:

يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية على:

- معلمي ومعلمات مدارس لواء ذيبان في العام الدراسي 2009/2008 .
- مدى تحقق الصدق والثبات لاداتي الدراسة ، حيث إنها أعدت بالأصل لمجتمعات أجنبية وتم تعريبها الى البيئة الأردنية .

الفصل الثاني

- الأدب النظري
- الدراسات ذات الصلة

الادب النظري والدراسات ذات الصلة

أولا : الادب النظري

1.1مفهوم الذكاء الاجتماعي:

يعد هذا المفهوم من أكثر القضايا المحيرة في علم النفس ؛ وذلك بسبب تعدد المعاني التي يشير إليها ، حيث ذكر فورد وتيزاك (Ford &Tisak,1983) أن مفهوم الـذكاء الاجتمـاعي يحتمل معاني متعددة وواسعة ، وأن الأبحاث التي اهتمت بهذا المفهوم استخدمت واحداً من هذه المحكات لتحديد مفهوم الذكاء الاجتماعي :

المحك الأول : وينظر الى الذكاء الاجتماعي على أنه مجموعة مهارات معينة مثل القدرة علـى قراءة التلميحات غير اللفظية ، أو عمل استنتاجات اجتماعية دقيقـة ولعـب الأدوار ، وإدراك الأشخاص ، والاستبصار الاجتماعي ، والوعي بالذات .

المحك الثاني: استخدم لتحديد مفهوم الذكاء الاجتماعي على أنه الفعاليـة أو القـدرات التكيفيـة لأداءات الفرد الاجتماعية ، ويعني قدرة الفرد على إنجاز أهدافه في مواقف اجتماعية خاصة .

المحك الثالث : وهو محك أوسع يعرف الذكاء الاجتماعي على أنه ما تقيسه اختبارات الـذكاء الاجتماعي .

وقد ذكر فريمان Freeman أن تعاريف الذكاء تنقسم إلى قسمين ، وتؤكد التعاريف فـي القسم الأول الأساس العضوي للذكاء على أنه القدرة العضوية ، فهـي أسـاس فـي التكـوين الجسماني . أما القسم الثاني من التعاريف فيؤكد الناحية الاجتماعية من الذكاء ، فالـذكاء عنـد أصحاب هذه التعاريف يقصد به عوامل ناتجة عن التفاعل الاجتماعي المختلفـة التـي تتعلـق بالزمان والمكان والقوانين والواجبات (سليمان،2006).

وقد حدد ونج وماكسويل وميرا (Wong,Maxwell & Meara,1995) مفهوم الذكاء الاجتماعي على أنه مكون من جانبين هما :

الجانب المعرفي ويعني قدرة الفرد على فهم أو حل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين

والجانب السلوكي ويعني مدى فاعلية الفرد في التفاعل مع أشخاص آخرين ؛ أي القدرة على إبقاء المحادثة مع شخص غريب .

كما قدمت جونز وداي (Jones&Day,1997) مفهوماً جديدا للذكاء الإجتماعي قائماً على أساس تمييز كاتل Cattel عام 1971 بين الذكاء السائل والمتبلور ، ففي المجال الإجتماعي يتكون الذكاء من عاملين ، عامل المعرفة المكتسبة أو المعرفة بالقواعد الإجتماعية والنظم والسلوك الملائم – مشابه للقدرات المتبلورة الأكاديمية –، وعامل المعالجة الذي يؤثر في استعادة وتطبيق المعرفة – مشابه للقدرات السائلة الأكاديمية – . وعلى ذلك فإن الأفراد المتمتعين بقدرات إجتماعية سائلة قد يصبحون أكثر قدرة على تكييف المعرفة الإجتماعية المسبقة والإستجابة بمرونة في المواقف الإجتماعية الجديدة .

ويذكر ستيرنبرج أن الذكاء الإجتماعي كمفهوم سيكولوجي يتزايد ويتضاءل انتشاره بحسب بروز المنهجيات الجديدة لاختبار تلك المفاهيم المختلفة ، فمثلاً يعد مفهوم الذكاء الإجتماعي في نظرية ستيرنبرج الثلاثية جزءاً من محصلة أكبر للمعرفة ، يحاول المرء بوساطتها أن يحلل المشاكل العملية القائمة في العالم المادي والإجتماعي (Sternberg,1997) .

وبهذا العرض لتطور مفهوم الذكاء بدأ العلماء في تصنيف القدرات العقلية في ضوء نتائج التحليل العاملي للقدرات ، فنجد القدرات الحسية ، والحركية الإدراكية ،

والقدرات الأكاديمية ، وقدرات الذكاء الشخصي ، والقدرات المهنية وكذلك قدرات الذكاء الاجتماعي الذي هو موضوع بحثنا الحالي .

ويرى أبو حطب (1992) أن مفهوم الذكاء الاجتماعي قد عاد إلى الظهور في الوقت الحاضر بعد غيبة زادت على نصف قرن . إذ يمتد مفهوم الذكاء الاجتماعي Social Intelligence بأصوله إلى (ثورندايك) ، الذي حاول في عام (1920) أن يؤكد هذا المفهوم في تقسيمه الثلاثي للذكاء وهي :

- الذكاء الميكانيكي : كما في المهارات العملية اليدوية الميكانيكية .
- الذكاء المجرد : القدرة على فهم واستخدام الرموز والمعاني المجردة .
- الذكاء الاجتماعي : كما يبدو في القدرة على فهم الناس والتفاعل معهم .

ويرى ثورندايك أن هذه الأنواع الثلاثة من الذكاء لا يتمشى بعضها مع بعض بإتفاق تام، فقد يكون الفرد على ذكاء عالٍ مع كونه ضعيفا فيما يتعلق بالاشياء العملية أو التصرف الاجتماعي أو بالعكس (السيد،2000).

وقد صنف أبو حطب عام 1973 الذكاء إلى ثلاثة أنواع : الذكاء المعرفي ، والذكاء الاجتماعي ، والذكاء الوجداني ، إلا إنه عاد عام 1978 وصنف الذكاء إلى سبع فئات : الذكاء الجسمي ، الذكاء الحركي ، الذكاء الإدراكي ، الذكاء الرمزي ، والذكاء السيمانتي ، والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي . وفي عام 1983 عاد للتصنيف الثلاثي الذي يضم الذكاء الموضوعي ، والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي ، حيث عرض الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية ، وأعتبر الذكاء الاجتماعي هو البشر أنفسهم (أبو حطب ، 1996) .

أشار ستيرنبرج Sternberg في عام (1985) في كتابه (ما بعد الذكاء) إلى أن الذكاء الاجتماعي مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة ، وأنه مستقل عن القدرات الأكاديمية ، كما أكد هوارد جاردنر Gardner في كتابه (الذكاءات المتعددة) أن فهم الإنسان لنفسه وللآخرين وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم يعد أحد أنواع الذكاء . والذكاء الاجتماعي له تاريخ بحثي يبدأ من تصور ثورندايك (1920) للذكاء بأنه القدرة على فهم الرجال والنساء والأولاد والبنات ، والعمل بحكمة بالنسبة للعلاقات الاجتماعية .ومع أن ثورندايك اعتبر أن الذكاء الاجتماعي هو قدرة مميزة عن الذكاء المجرد والميكانيكي إلا أن وجهة النظر هذه أصبحت مثيرة للجدل ، ويشترك جيلفورد Guilford (1967) مع رأي ثورندايك حيث يحتفظ بالعامل المميز للذكاء الاجتماعي في نظريته المتعددة المركبة للذكاء البشري ، وعلى الرغم من أن ويكسلر Wechsler(1958) استخدم تعبير الذكاء الاجتماعي إلا أنه يعتبره فقط تطبيق الذكاء العام في السياق الاجتماعي ، ويستمر هذا الجدل في الكتابات الحديثة مثل (كيتنج E . G . Keating و اوسبور ووالسن Ospow & Walsh) (Gibbs,1981).

وقد نشأت تعريفات عديدة للذكاء على أساس العلاقة الوظيفية بين السلوك والشروط البيئية المختلفة ، يمكن أن يفرق بينها في المجموعات الآتية :

فبعض التعريفات تؤكد على أنه قدرة الفرد على التعلم ، ومن أمثلة ذلك :

تعريف (كولفين) " Colvin " " القدرة على التعلم " .

تعريف (ديربون) " Dearbon " " القدرة على اكتساب الخبرة ، والإفادة منها " .

والبعض الآخر يؤكد على معنى تكيف الفرد وتوافقه مع المواقف الجديدة ، ومن أمثلة التعريفات في هذه الناحية تعريف بنتنر Pintiner بأن الذكاء " هو قدرة الفرد على التوافق بنجاح مع العلاقات الجديدة في الحياة " ، وكذلك تعريف شترن Stern بأن الذكاء هو " مقدرة

عامة للفرد يكيف بها تفكيره عن قصد وفقاً لما يستجد عليه من مطالب ، أو هو القدرة العامـــة على التكيف عقليا لمشاكل الحياة " ، والبعض الآخر مثل الفريد بنيه Binet الذي ذهب إلى أن " الذكاء هو القدرة على الحكم السليم" ، وتعريف تيرمان Terman بأن الذكاء هو " القدرة على التفكير المجرد " ، كما أن وكسلر Wechsler يعرف الذكاء بأنه " مجموعة مـــن القـــدرات ، أو قدرة كلية لدى الفرد ، كأن يعمل عملاً هادفاً وأن يفكر تفكيرا منطقياً ، وأن يتفاعل مـــع بيئتـــه بفاعلية (صالح،1988) .

ويشير ابو حطب (1983) أيضا إلى أن الذكاء الاجتماعي هو العلاقـــات الـــسيكولوجية عند"سبيرمان" أو إدراك الأشخاص عند "برونر" وهو قـــدرة الفـــرد علـــى تـــذكر أو تجهيـــز المعلومات "تفكير عند الاشخاص الاخرين " فيما يتمثـــل بمـــدركاتهم وأفكـــارهم ومـــشاعرهم واتجاههم وسماتهم الشخصية ، وأدائهم المميز ، ويرى ابوحطب أن دراسة إدراك الاشـــخاص يعد اقتراباً إلى موضوع الذكاء الاجتماعي بمعناه الأصلي لأنه يتضمن إدراك الأشـــخاص فـــي مواقف التفاعل الاجتماعي .

أما زهران (1984) فيرى إن السلوك الدال على الذكاء الاجتماعي سلوك مركب من عدة قدرات هي"الكفاية الاجتماعية" ، التي تعتبر أحد الأبعاد الأساسية للذكاء الاجتماعي.

1.2التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الاجتماعي:

إن المفهوم الاجتماعي يؤكد أثر الذكاء في التفاعل والكفاح والنجاح الاجتماعي ؛ لأن الفرد لا يعيش في فراغ وإنما في مجتمع يؤثر ويتأثر فيه ، ولذا فإن بعض العلماء يميلون في تحديدهم لمفهوم الذكاء إلى هذه الناحية الاجتماعية ، حيث أكدوا على دور البيئة في التطور المعرفي ، والذكاء هو القدرة على التكيف مع البيئة (عبدالفتاح،2001). وعرفه ستيرنبرج بأنه القدرات العقلية الضرورية من أجل التكيف ضمن أي سياق اجتماعي(Sternberg , 1997).

وتضاءلت الأبحاث المهتمة بمفهوم الذكاء الاجتماعي لفترة من الزمن إلى أن قدم جيلفورد (Guilford ,1959) نظرية عن بنية العقل والتي تضمنت أن الذكاء مجموعة منظمة مؤلفة من (180) قدرة ، وكان هناك مكان واضح للذكاء الاجتماعي في هذه البنية (هلال،2004).

وفي عام(1973) طرح أبوحطب نموذجه الرباعي العملياتي، حيث كان تصوره المبدئي للذكاء في هذا النموذج إنه دالة لنشاط الشخصية ككل ، فالمعرفة والوجدان طرفان لمتصل واحد يقع بينهما الذكاء الاجتماعي (أبوحطب،1996).

وفي عام(1983) أشار جاردنر إلى أن الذكاء الاجتماعي في إطار نظريته عن الذكاء المتعدد وأطلق عليه اسم الذكاء البين شخصي (interpersonal intelligence) وأشار إلى أن القدرة على معرفة المرء لذاته ومعرفة الآخرين هي جزء لا يمكن فصله عن الحالة الانسانية ، وإنه بذلك يستحق الدراسة بقدر لا يقل عن الأنماط الاخرى من الذكاءات (Kihstrom & Cantro ,2000) . كما تناول ستيرنبرج (Sternberg , 1958) مفهوم الذكاء الاجتماعي وأكد استقلاليته عن القدرات الاكاديمية ، وأشار الى أنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة (الجنيدل،1997) .

وقام كل من كانتور وكيلستروم (Cantor and Kihlstrom،1987) كما ورد في (هلال،2004) باعادة تعريف الذكاء الاجتماعي الذي أصبح يعني المخزون المعرفي للشخص عن العالم الاجتماعي ، وهذا يعني أن المفاهيم الاجتماعية تنظم معرفتنا بأنماط الناس والمواقف والأحداث التي نواجهها في حياتنا اليومية فهي بذلك تشكل خبراتنا بأنفسنا وبالعالم.

1.3تعريف الذكاء الاجتماعي:

تعددت تعريفات الذكاء العام بحسب تعدد المشارب التي نهل منها معرفوه ، واختلفت باختلاف الفلسفات والنظريات النفسية والمنهجيات المتبعة في دراسته ، فالمنظرون الذين استخدموا التحليل العاملي في بحوثهم وركزوا على دراسة الفروق الفردية أمثال جيلفورد وسبيرمان وثرستون وغيرهم ، ولا شك إنهم يختلفون نوعا ما عن التطوريين والمؤمنين بالمنهج الوصفي أكثر من الكمي أمثال بياجيه وكولبرج وداموند ......الخ (سفيان ، 1997).

وعلى اية حال ، فإن التجارب اليومية تخبرنا بأن الذكاء الاجتماعي هو مفهوم مقبول لسمات شخصية ، فبعض الناس جيدون في الفهم والتعامل مع الآخرين ، بينما يواجه الآخرون صعوبات في هذا المجال ، وفي حين إن وجود هذه الفروق الفردية يبدو واضحاً و صريحاً لدى الاشخاص ؛ إلا إن المفهوم العلمي للذكاء الاجتماعي قد ظل غامضا لأكثر من ستة عقود (Kosmitzki & John ,1993) .

ويشير تاريخ البحث في الذكاء الاجتماعي إلى أن "ثورندايك" هو أول من اقترح تعريفاً صريحاً للذكاء الاجتماعي ،حيث عرفه على أنه "القدرة على فهم وإدراك الناس ، والتصرف بحكمة في العلاقات الانسانية" (هلال،2004).

وعرفته هنت Hint كما ورد في (الدريني ، 1984) بأنه القدرة على التعامل مع الناس ويظهر في القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية ، والقدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية ، والقدرة على ملاحظة السلوك الانساني ، وأخيراً روح المرح والدعابة .

كما قدم فيرنون Vernon تعريفاً شاملاً للذكاء الاجتماعي على أنه مقدرة الفرد على الانسجام مع الناس بشكل عام ، والبراعة الاجتماعية أو التيسير الاجتماعي ، والمعرفة بالشؤون الاجتماعية ، والحساسية تجاه المثيرات الصادرة عن أعضاء الجماعة الآخرين ، وكذلك التبصر بالأمزجة ، وإبراز السمات الشخصية للغرباء (Kihlstrom&Cantor,2000).

أما جاردنر فيرى أن الذكاء الاجتماعي هو ذلك الذكاء الذي يتمثل في قدرة الفرد على إدراك دوافع الآخرين ، وأهدافهم وإنفعالاتهم وأمزجتهم (سليم ، 2003).

فيما يعرفه زهران (1984) بأنه القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية ، وفهم الناس والتفاعل معهم ، وحسن التصرف في المواقف والأوضاع الاجتماعية ، مما يؤدي الى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية .

يستدل من خلال التعريفات المتعددة للذكاء الاجتماعي على أن علماء النفس غير متأكدين من الفروق الفردية والصفات التي يجب أن تنسب الى الذكاء الاجتماعي (هلال ، 2004) .

إذ إن البحث في مجال الذكاء الاجتماعي قد عانى من صعوبات في تعريف وتقييم أبعاد هذه البنية فقد دلت العديد من الدراسات على أن الذكاء الاجتماعي هو بنية معقدة ومتعددة الابعاد (Riggio, Messamer & Throckmoron,1991).

1.4طرق قياس الذكاء الاجتماعي:

لقد نبه ثورندايك منذ وقت مبكر إلى مشكلات الذكاء الاجتماعي ، فقد استبعد صراحة استخدام الإختبارات (اللفظية) وعبر عن بعض شكوكه في الصور كمحتوى تتألف منه هذه الاختبارات لتحل محل مواقف الحياة الواقعية.

أما سبيرمان فكان يرى أن القدرة على معرفة الحالات العقلية والوجدانية للآخرين يمكن قياسها باختبار من نوع التغيرات (لبينيه) وإكمال الصور عند (هيلي) والتي تتضمن بعض التفاعل الشخصي ففي إختبار التغيرات نجد مجموعة من الصور تتطلب من المفحوص إدراك ما يحدث واستنتاج ما حدث من قبل ، والتنبؤ بما سيحدث بعد ذلك ، وقد سجل سبيرمان بعض النتائج التي توصل إليها من دراسة مثل هذه الاختبارات ، والتي استنتج منها إن هذه الاختبارات تقيس شيئا مشتركاً الى جانب اشتراكها في العامل العام ، ولعل الاختبار الهام ، بل ربما الوحيد ، الذي ظهر في الميدان لقياس الذكاء الاجتماعي متأثرُ بأفكار ثورندايك ومتجاوزُ تحفظات على طرق قياسه اختبار جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي ، والذي أعده (موس وهنت وأمواك وودود) والذي نقله الى العربية في صورة مختصرة محمد عماد الدين اسماعيل ، والسيد عبدالحميد مرسي ، ثم أعاد نقله في صورته الأصلية الكاملة الدريني سنة 1989 (المغازي ، 2003).

ومن بين الاختبارات الأكثر استخداماً في الذكاء الإجتماعي تلك التي ابتكرها جيلفورد وزملاؤه ، وتشمل اختبارات جيلفورد مهام الأداء مثل : اختبارات الأحداث الأكثر ملاءمة للأشخاص والتعرف على نمط الموقف الشخصي الذي يكون فيه للكلام الشفوي معنى ومغزى ، وعلى أساس البيانات الخاصة بالعمر المجمعة لهذه الاختبارات يمكن للفرد تقييم درجة حدة ذكاء الشخص وكذلك تحديد نسبة الذكاء IQ (Gibbs,1981).

الحكم الخلقي:

إن الذكاء عامل أساسي في التكيف بين الشخص والبيئة المحيطة به مادية أو اجتماعية وأن كثيراً من المشكلات ترتبط ارتباطاً مباشراً أو غير مباشر بمقدار الذكاء. فمقدرتنا على قياس الذكاء تجعلنا قادرين على توجيه الفرد توجيهاً له قيمة كبيرة في جميع المشكلات التي يكون فيها مقدار الذكاء عاملاً أساسياً ، وهناك عامل آخر يؤثر في سلوك الإنسان ومقدرته على تكييف نفسه للبيئة وهو الخلق ، ولكن إذا كان الإنسان يرث غرائزه بقوة معينة ، فإن توجيه الغرائز نحو الخير أو الشر مرتبط بالتعليم والبيئة ، فكأن أساس الخلق وراثي ، ولكن اتجاه الخلق في الطريق المقبول أو غير المقبول متوقف على البيئة(القوصي،1956).

لذلك اهتم العلماء والباحثون في الجانب الخلقي، كأحد أهم جوانب الشخصية وكان اهتمام الفلاسفة فيه منذ القدم، فقد درس الأخلاق فلاسفة الإغريق قبل الميلاد كما اعتنى الفلاسفة المسلمون وعلماؤهم ومربوهم عناية خاصة بالأخلاق منطلقين من مبادئ الدين الحنيف فكان لهم بحوثهم ، وآراؤهم المستفيضة فيها، كما كان لعلماء النفس والمربين آراؤهم ونظرياتهم في الأخلاق ، ولعل هذا الاهتمام جاء من كون الأخلاق إحدى دعائم المجتمع والمقوم الأساس لكيانه وشخصيته ، ويعتمد تحديد الأخلاق على طبيعة الموقف الذي تبناه هؤلاء العلماء والمنظرون إلا

أنهم اتفقوا على أن الأخلاق مجموعة من القوانين والقواعد تحدد أفعال الفـرد ومواقفـه فـي المجتمع (توق، 1980).

لقد اهتمت كثير من الحضارات بالأخلاق حيث يعتبر سقراط أول من وضع مـذهباً فـي السعادة العقلية واعتبر أن العقل مصدر الأخلاق لأنه يميز بين الصواب والخطأ ، ومن ثم تبعه افلاطون فقد سار على نهج استاذه سقراط واعتبر الخير هو السعادة وربطها بالعدالة ، بينما نجد أرسطو كان أكثر واقعية من سقراط وأفلاطون فاعتبر الأخلاق تهدف للوصول إلى غايـة مـن خلال التجربة الإنسانية وهذه الغاية هي السعادة والخير (العربي ،1992).

وسواء نظر للأخلاق بأنها نسبية أو مطلقة ، تبقى النظرة للنمو الخلقي مرتبطة بـالفرد ، والتغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية لديه عبر القنوات العمرية المختلفة ، وتكون هذه التغيرات ضمن ثلاثة جوانب رئيسة وهي:الانفعال الخلقي المتعلـق بالإحـساس الخلقـي والعاطفة الخلقية وما يدفع الفرد للسلوك خلقيا، والتفكير الخلقي المتعلق بوعي الفـرد للموقـف الخلقي والاعتقاد بقواعده الخلقية، وأخيرا السلوك الخلقي المتعلق بالنشاط الخلقي الذي يقوم بـه الفرد في الموقف الخلقي(Schiamberg,1988).

وقد أشارت الدراسات إلى أن النمو الخلقي كغيره من مظاهر النمو الأخرى يحدث تدريجياً وغير فجائي وليس هناك انتقال فجائي من مرحلة الى أخرى ، بل يمكن أن يحدث نـوع مـن النكوص أو الإرتداد من مراحل متقدمة إلى مراحل سابقة عندما يتعرض الفرد لصعوبات نفسية حادة (الشوارب ، 2008).

إن التغيرات الطبيعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية أثناء فترات النمو المختلفة لدى الفرد يطلق عليها اسم النمو الخلقي ، والذي يعتبر من الجوانب الهامة للنمو الاجتماعي ، فكلمـا نمـا الفرد وتطورت قدراته المعرفية ، وازدادت قدراته على التفكير المجرد ، ازدادت على تـذويت

القيم والمعايير والقواعد الخلقية في بنائه المعرفي، والذي يشكل مركز سيطرة على سلوك الفرد في المواقف الاجتماعية بناءً على فهمه لهذه القواعد وإدراكه لوجهات نظــر الآخــرين، وردود فعلهم نحو سلوكه في هذه المواقف ، حيث تعتمد قدرته على إدراك عناصر الموقف وردود فعل الآخرين نحو أفعاله على مستوى نضجه المعرفي (الشوارب والخوالدة ، 2008).

لم يكن هنالك درجة كافية من الوضوح حول الطريقة التي يتطور فيها السلوك الأخلاقــي والأحكام الأخلاقية المرتبطة بها إلا عندما جاء عدد من الباحثين وعلماء الــنفس مثــل فرويــد وأعلام المدارس التحليلية وتفسيراته لنمو الشخصية ، وبياجيه الذي جاءت تفسيراته للنمو الخلقي موازية لتفسيراته في النمو المعرفي ، وكولبيرج الذي حاول بناء نظام لمراحل النمو الخلقــي، وكذلك رست الذي حاول وضع نظرية جديدة في تعريف الأخلاق تقوم على أساس محاوله ضم الجوانب الثلاثة للأخلاق (المعرفة والسلوك والإنفعال) في إطار واضح يبين تفاعلهما معاً .

يعرف الخلق بأنه السجية والطبع والعادة لكن معنى الخلق قد يحتمل معنيين الخلق الحسن والخلق القبيح ، ويعرف كولبرج النمو الخلقي بأنه هو افتراض مراحل التفكير الاخلاقي حيــث يزعم بأن هذه المراحل يتم اكتسابها في ترتيب ثابت ، ويركز على الطرق التي يتم من خلالهــا تحليل المشاكل الاجتماعية والوصول الى حلول لها (حلمي ، 1986).

واعتبر كولبرج المفهوم الأساسي للنمو الخلقي هو العدل (Justice) اي لا يعنــي حــب البشر وبقاء الجنس البشري ، وأنما تحقيق الاتزان الاجتماعي بين الافراد الذين يتفاعلون مــع بعضهم بعضا (فتحي ،1983) . ويرى ديوي أن النمو الخلقي يهتم بالأمور والأحداث التي لــم تنته بعد ويشير هذا المعنى الى سلوك الفرد الذي يتجاوز طبيعة الحالة الراهنة ويرى في جميع الأحكام الأخلاقية للفرد بوجود حدث وهو تعبير عن الميل والرغبة والسعادة (الطواب،1995) .

يتضح لنا مما سبق أن الفلاسفة تناولوا الأخلاق من خلال التفكير والتأمـل دون محاولـة استخدام المنهج العلمي ، لذلك ظهرت مدارس متعددة في علم النفس قدمت كل منها تفسيراً فـي الأخلاق ، ولعل من أهم المدارس التي درست النمو الأخلاقي هي مدرسة التحليل النفسي حيث إن فرويد (Freud) مؤسس هذه المدرسة يرى أن الطفل يكتسب القيم الأخلاقية فـي السنوات الأولى ، ويعتبر الذات العليا (Super ego) من تركيبات الشخصية ، فكثير من علماء الـنفس يؤكدون أن تكوين الضمير يتكون في السنوات الأولى من حياة الانـسان مـع وجـود بعـض التعديلات في المستقبل (فتحي، 1983).

من التحليل الفرويدي لقضية الأخلاق وتطورها نرى أن فرويد ينظر إلى الأخلاق مـن منظور أخلاقي أو لا أخلاقي حيث يعتبر الطفل أخلاقياً عندما يتشرب ويمتص المعايير الأبويـة التي تعتبر معايير المجتمع ، كما يعتبر الطفل لا أخلاقيا عندما لا يمتص ويأخذ المعايير الأبوية ، ومن الواضح أن هذا التبسيط لا يستطيع أن يفسر لنا قضية تطور الأحكام الأخلاقية وتعقيدها وطبيعة التغير فيها بالإضافة إلى أن الدراسات التجريبية لإطار النظرية قليلة لصعوبة الأفكـار والمفاهيم التي كتبها فرويد ، وخاصة أن هذه النظرية لا تعطي المجال لتقديم خبـرات تربويـة لاستثارة النمو الأخلاقي إعتماداً على مفاهيمها وفرضياتها الأساسية (الخطيب،1988).

أما بالنسبة للاتجاه السلوكي : يعتبر سكنر (Skinner) الأب الفعلي للحركـة الـسلوكية المعاصرة فتقوم هذه المدرسة بفكرة ضبط المعززات اللازمة للسلوك.(عاقـل،1979؛الطـواب ،1995) فمن الممكن أن يتعلم الانسان العادات الحسنة والسيئة بالاعتماد على مبـادىء الـتعلم ذاتها القائمة على التعزيز ودعم الاستجابة ، والسلوك الأخلاقي يكتسب ويتعلم بالطرق ذاتها التي يكتسب فيها أي سلوك آخر وذلك عن طريق التعلم الإجرائي أي تكتسب الأخلاق من خلال البيئة الاجتماعية التي يعيشها الفرد (النصير،1981).

أما بالنسبة للإتجاه المعرفي : يعتبر مجال النمو المعرفي من اهــم مجــالات المعرفــة وأحدثها فهو مستعد لتعلمها ، ويؤكد علماء النفس المعرفيون على اهمية المعرفة والفكــر فــي تكوين السلوكات الأخلاقية ويرون أن نمو الفرد الأخلاقي مرتبط بنموه العقلي لذا فــإن نظريــة بياجيه اهتمت بتطور الاخلاق عند الاطفال (الطواب،1995).

ويرى بياجيه أحد أنصار هذا الاتجاه أن نظريته في الحكم الخلقي مرتبطة تماما بنظريته في النمو العقلي المعرفي ، أي أن النمو الخلقي للطفل متأثر بمراحل النمو العقلي التي يمر بهــا الطفل ، وقد ربط أنصار هذا الاتجاه مراحل النمو الخلقي بمراحل النمو المعرفي للفرد حيث يلي بعضها بعضا من أجل تكوين اتجاه متكامل يستطيع من خلاله فهم عمليات الأنظمــة المعرفيــة والأخلاقية (الطواب ، 1995) .

ويعتقد بياجيه ان النمو الخلقي يمكن فهمه وتفسيره عن طريق فهم مراحل النمــو المعرفــي وهي:-

1- المرحلة الحس حركية(Sensorimotor):-

تمتد هذه المرحلة أثناء العامين الأوليين وتعرف بالتمركز حول الذات ونرى الأطفال في هذه المرحلة يتعلمون استخدام الأحاسيس التي تأتي من العالم الخارجي ويتعاملون باليدين والتحكم بعضلات الجسم وتكون الأخلاق مرتبطة بالمصلحة الذاتية .

2- مرحلة ما قبل العمليات المادية(Preoperational):

وتسمى أيضا مرحلة ما قبل العمليات الفكرية وتبدأ هذه المرحلة في نهاية السنة الثانيــة وحتى سن السابعة ، نجد الأطفال في هذه المرحلة ينمون استخدام اللغة والإشارات ويميلون الى مبدأ ثبات الأشياء وبقائها وتكون الأخلاقيات مرتبطة بإعتبارات الواجب والإنــصياع للــسلطة الخارجية فالطفل يقبل من الراشد الإنصياع لعدد معين من الأوامر .

3- مرحلة العمليات المادية (Intuitive) :

وتبدأ هذه المرحلة من السنة السابعة وحتى الثانية عشرة ويتمكن الطفل خلالها مـــن حـــل مشاكل متنوعة مركبة ويتضمن ما يسميه بالتصور المبني على التفكير والأخلاق هنا مرتبطـــة بمفهوم التبادلية والتعاون (**Reciprocity**)

4- مرحلة التفكير المجرد (Operational stage) :

وتسمى أيضا مرحلة العمليات الصورية الشكلية وتبدأ من الثانية عشرة وحتى السادسة عشرة وتعتبر بمثابة بداية التفكير الحقيقي للطفل والأخلاق هنا مرتبطة بالأنصاف (Quality) (الاشول ، 1982؛ فتحي ، 1983) .

تعد نظرية بياجيه في النمو الأخلاقي أساس دراسات العلماء الذين تبعوه حـــين حـــاول كثير من الباحثين أن يطوروا في آراء بياجيه عن النمو الأخلاقي ولعل من أهم التطورات ما قام به لورانس كولبرج (Lawrence Kohlberg) ، حيث أسفرت دراساته عن نظرية مرحليـــة شاملة في الحكم الأخلاقي استمر في تعديلها حتى وفاته ، حيث جاءت نظرية كـــولبرج ضـــمن ثلاثة مستويات يدخل في كل منها مرحلتان أخلاقيتان تتباين فيهما إصدار الأحكام الأخلاقيـــة . ويمكننا تلخيص مراحل كولبرج كما يلي :

1- مستوى الاخلاقية ما قبل التقليدية (ما قبل العرف والقـــانون)(Pre Conventional Level) :

يستجيب الطفل في هذه المرحلة إلى قوانين ثقافته ومعايير الصح والخطـــأ والحـــسن والسيئ فيها ، ولكنه يفسر هذه المعايير بناء على العواقب أو النتائج الماديـــة المترتبـــة علـــى الأفعال (كالعقاب والثواب وتبادل الخدمات) أو بناءً على القوة الجسمية أو المادية لأولئك الذين

يضعون القوانين ، ويتضمن هذا المستوى طورين يمتدان حتى السنة الثامنة من عمر الطفـل ، وهما:

أ- المرحلة الاولى : طورأخلاقية العقاب والطاعة :

يقوم الطفل بإطاعة القواعد التي يضعها أصحاب السلطة ولا يحاول القيام بكسرها وذلـك تجنباً للعقاب . ويعتبر إن فعل يخالف التعليمات (تعليمات السلطة) هو فعل سيئ بغض النظـر عن الظروف ولإرتباطه بالعقاب . أي إن أخلاقية الطفل تكون مرتبطة بالإذعان للسلطة التـي تصدر الأوامر.

ب-المرحلة الثانية : طور المنفعة الذاتية و الوسيلية:

يقوم الطفل بإطاعة القواعد إذا ما كانت تلبي حاجات المصلحة الفردية الذاتية لديه ويبرر الطفل ذلك بأن لكل فرد الحق بالحصول على اللذة والسرور والسير في الطريق التي تتفق مـع مصلحته الشخصية وليست الأفعال الحسنة المرتبطة بالقيم الإنسانية ، وهنا يرجح الطفل دائمـاً مصلحته الشخصية إذا ما تعارضت مع مصالح الآخرين (فتحي،1983 ؛ الطواب،1995).

2- **المستوى التقليدي أو المعرفي (Convetional Level) :**

يمتد هذا المستوى من (9-15) سنة يتميز الطفل في هذا المـستوى بالمحافظـة علـى توقعات الأسرة ويحترم القوانين ويحافظ على النظام الاجتماعي التقليدي وتعرف الأخلاق بأنها أداء الأفعال الحسنة الجيدة ، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما :

ج – المرحلة الثالثة: أخلاقيات الولد الطيب والبنت الطيبة : تشير الأخلاق في هذه المرحلـة الـى التوصل والمحافظة على علاقات حسنة مع الآخرين والتوجه نحو الإستحسان ومساعدة الآخرين ، وتتبنى القرارات الآخلاقية على أساس عمل ما هو طيب في نظر الناس وتبدو المسايرة للتصورات

النمطية عند الغالبية هي الأساس حيث يعتبر السلوك الجيد هو الذي يساعد الآخرين وبالتالي يكون مقبولاً لديهم .

د- المرحلة الرابعة: التوجه نحو القانون والنظام : يتجه طفل هذه المرحلة نحو السلطة والواجب والقانون والحصول على المركز سواء أكان (اجتماعيا أم دينيا)الذي يفترض إنه قيمة أولية لكي يكون سلوكه وتصرفه سليما من الناحية القانونية .

(الاشول ، 1982 ؛ فتحي ، 1983 ؛ الطواب ، 1995)

3- مستوى ما بعد التقليدي او العرفي (Postconventional Level) :

يمتد من سن 15 سنة فما فوق ، وتتحدد القيم الأخلاقية بعيدة عن الأفراد والجماعة وبعيدة عن مكانة الفرد في هذه الجماعة ، ويتخطى الفرد مرحلة القوانين الوضعية الى المبادىء الأخلاقية ، وتعرف الأخلاق بأنها التطابق والتكيف للمعايير العامة والحقوق والواجبات ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما :

ه- المرحلة الخامسة: أخلاقية الإتفاقيات الاجتماعية والقانونية : يتخطى الفرد في هذه المرحلة شكل القانون الى جوهره لأن أساس القانون حماية المجتمع وأن عجز القانون عن ذلك يجب أن يتحرر الفرد من حرفيته ، وجموده ، فالقانون قائم على أساس العقد الاجتماعي ، وتتحدد الأحداث السليمة في ضوء حقوق الفرد والمعايير التي فحصت بصورة ناقدة والتي وافق عليها أفراد المجتمع .

و- المرحلة السادسة: أخلاقية المبادىء والضمير : يتخطى الفرد في هذه المرحلةمناقشة القوانين وصلاحيتها في مواقف معينة الى المبادىء الأخلاقية العامة التي تحكم البشر ويتحدد الصواب فيها بقرار الضمير وفقا لاختيار الفرد للمبادىء الأخلاقية الشاملة للمساواة والعدالة في الحقوق الإنسانية واحترام كرامة الانسان ، وترى قيمة الحياة

الإنسانية كقيمة منطقية أكثر من انها مشتقة او معتمدة على السلطة الاجتماعية ، وتشكل هذه المرحلة أعلى مراحل النمو الأخلاقي عند الفرد لأنه يعتمد على مبادئـه ومعـاييره الداخلية الذاتية . (الاشول ، 1982؛ فتحي ، 1983 ؛ الطواب ، 1995)

ومن بين العلماء الذين حاولوا تطوير أدوات الحكم الأخلاقي لمعرفـة مـستوى الحكـم الأخلاقي عند الأفراد العالم (جيمس رست) والذي ارتبط اسمه بإختبار تحديد القضايا (DIT) وهو قائم على أساس القصص الأخلاقية وسوف يعرض ذلك بالتفصيل عند الحديث عن أدوات الدراسة .

ثانيا:الدراسات ذات الصلة

أولا:الدراسات ذات الصلة بالذكاء الاجتماعي:

قام كيتنج (Keating,1976) بدراسة تقويمية بعنوان"عن الذكاء الإجتماعي" تهدف إلى إلقاء الضوء على مفهوم الذكاء الاجتماعي ، والى أي حد يعبر عن النضج الاجتماعي والى أي مدى يؤدي إلى تحقيق الكفاية الاجتماعية ، وقد قام كيتنج بتطبيق استفتاء مكون من بنود معينة لقياس بعدي النضج الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية . أجريت الدراسة على عينة قوامها 127 طالبا وطالبة ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:- أن الذكاء الاجتماعي من الأمور الهامة التي يمكن أن يتحلى بها الشاب الجامعي خاصة بالشكل الإيجابي ، والذي يعود الطلاب والطالبات على اللباقة والحكمة حيث المشاركة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.

كما أجرى جيبس (Gibbs,1981) دراسة عن الذكاء الإجتماعي وقدرته على التفاعل والاستبصار ، وهدفت إلى بيان الفرق الجوهري بين الذكاء العام والذكاء الإجتماعي ، وقد حدد الباحث فروضه على عدة أسس أهمها:- توجد علاقة ارتباطيه دالة بين درجة الذكاء الاجتماعي ودرجة الاستبصار وحسن التصرف وما يتعلق بهما من تفاعل ، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، ضابطة وتجريبية . المجموعة التجريبية هي المجموعة التي تم تطبيق اختبار الذكاء الاجتماعي وحسن التصرف والتفاعل الاجتماعي عليها ، أما المجموعة الضابطة فقد اكتفى جيبس بتطبيق مقياس الذكاء العام على اعتبار أن المجموعتين متجانستان. حيث تم الوصول إلى عدد من النتائج أهمها:- إن درجة الذكاء الإجتماعي تتطلب أن يكون صاحبها ممن يتمتعون بالحس الاجتماعي والتفاعل والتعاون ، ويميلون إلى العمل مع الجماعة ويقبلون عليها بروح متفائلة ومسئولة.

وفي دراسة أجراها فورد (Ford,1983) تناولت العلاقة بين الذكاء الأكاديمي والـذكاء الاجتماعي ، وكذلك العلاقة بين هذين النوعين من الذكاء والقدرة الاجتماعية والتي قيست عـن طريق المقابلة ، حيث تم تطبيق بطارية اختبار تشمل الذكاء الأكاديمي والذكاء الاجتماعي على عينة تكونت من (218) طالبا من مدرسة ثانوية . وقد قيس الذكاء الاجتماعي باستخدام مقيـاس هوجان التقمصي(Hogan Empathy Scale). وقد وجد أن مختلف القياسات المتعلقة بالـذكاء الاجتماعي مرتبطة إيجابيا ، ولكن قيمتها قليلة (متوسط=0.36) وهذا يعني أن الذكاء الاجتماعي يرتبط ارتباطا ضعيفا بالذكاء الأكاديمي.

أما الدماطي(1991) فقد أجرت دراسة بعنوان الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكفاءة التدريس وقد هدفت هذه الدراسة إلى أهمية الذكاء الاجتماعي كقدرة عقلية ضـرورية لازمـة للتفاعـل الاجتماعي المتواصل والخلاق بين الفرد وغيره من الأفراد ، كما هدفت أيضا إلى رفع الكفايـة العملية التعليمية.أجريت الدراسة على عينة قوامها (49) طالبة مـن دار معلمـات العباسـية يتراوح أعمارهن بين(19–20) سنة و(51) طالبا بالصف الخامس من متعلمـي دار الـسلام والأدوات التي استخدمت في الدراسة هي مقياس جامعة جورج واشنطن وبطاقة تقـويم كفـاءة التدريس لدى طلبة دور المعلمين . أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة التدريس لدى طالبات دور المعلمين ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (طلاب وطالبات) في كلٍ من الذكاء الاجتماعي وكفاءة التدريس.

وقام الغول (1993) بدراسة كان عنوانها الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتها ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي.

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة علمية للكشف عن مستويات بعض الجوانب العقلية والوجدانيـة لدى المعلمين التربويين ونظرائهم غير التربويين ، وصلة ذلك بإنجاز طلابهم الأكاديمي.

بلغ قوام العينة (360) معلماً ومعلمة وتم اختيارهم من المعلمين التربويين خريجي كليات التربية والمعلمين غير التربويين خريجي كليات الأزهر القائمين بالتدريس في المــدارس الإعداديــة . استخدم في هذه الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس اتجاه المعلمين نحو مهنة التعليم ، وكل هذه الأدوات من إعداد الغول ، ومقياس الدافعية ومقياس مفهوم الــذات ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي ، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين ، وبين كل من الاتجاهات والدافعية ومفهــوم الــذات وذلك عند مستوى (.01) ، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين الأداء علــى مقيــاس الــذكاء الاجتماعي للمعلمين وكل من الاتجاهات والدافعية ومفهوم الذات وذلك عند مستوى (.01) كمــا وجدت أيضا فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الاجتماعي لــصالح المعلمين.

كما أجرى اوليفر (Oliver,1994) دراسة هدفت إلــى فحــص العلاقــة بــين الــذكاء الاجتماعي ، والتأثير الاجتماعي والذكاء الأكاديمي ، والتحصيل الأكاديمي وقد تكونــت عينــة الدراسة من(85) طالبا وطالبة في المرحلة المتوسطة ، ولتحقيق أهداف الدراسة ، تم اســتخدام العديد من المقاييس لجمع البيانات ، من ضمنها مقاييس فرعية للذكاء الاجتماعي ومقياس التأثير الاجتماعي ، ومقياس للتحصيل الأكاديمي ، واختبار تحصيل معياري ، وبعد تحليــل البيانــات توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من ضمنها إن العمر والجنس والــذكاء الأكــاديمي جميعها ارتبطت بشكل دال إحصائيا مع مقياس التحصيل الأكاديمي ، وكان من ضمن النتــائج أيضا إن التأثير الاجتماعي والعمر فسرا نسبة دالة إحصائيا من التباين في اختبــار للتحــصيل الأكاديمي.

وأشارت قطينه (1995) الى دراسة جيرشـــون (Gershon,1973) والتـــي هـــدفت الى الكشف عن دور الذكاء الاجتماعي في التنبؤ بنجاح المديرين الوظيفي وتدور مشكلة الدراسة حول انتقاء المديرين في الأنشطة المختلفة المتعلقة بالحاسب الآلي ، وتفترض الدراسة انه يمكن التنبؤ بنجاح المديرين في التعامل مع الآخرين متى كان هؤلاء المديرون يتميزون بقدرات تسمح لهم بتكوين علاقات اجتماعية . أظهرت النتائج انه يمكن التنبؤ بنجاح المديرين الذين يتميـــزون بدرجات عالية في الذكاء الاجتماعي.

وأجرى قادر (Gader,2004) دراسة هدفت إلى دراسة الذكاء الاجتماعي لدى الطلبـــة الموهوبين ، والطلبة العاديين في بيئات مدرسية متفاوتة في شمال الولايات المتحدة الأمريكيـــة من حيث حجم الإثراء ، حيث تم اختيار مدرستين تمثلان بيئة إثرائية ، ومدرستين تمثلان بيئـــة غير إثرائية. وقد كان اختيار هاتين المدرستين من بين خمس عشرة مدرسة تمت دراستها جيدا لتحديد المدارس التي تحتوي على بيئة إثرائية من تلك التي لا تحتوي عليهـــا ، وبعـــد تحديـــد المدارس التي ستجري فيها الدراسة ، تم تطبيق اختبارات الذكاء العام من أجل تحديـــد الطلبـــة الموهوبين والطلبة العاديين . أظهرت النتائج أن البيئة المدرسية الإثرائية تعمل علـــى تحـــسين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة العاديين ،أما بالنسبة للطلبة الموهوبين ، فقد كان متوســـط الفروق في تحسين مستوى الذكاء الاجتماعي ضئيلا ، وغير دال إحصائيا.

أما غولمان (Goleman,2006) فقد قام بإجراء دراسة على مـــديري المـــدارس فـــي بريطانيا هدفت إلى معرفة كيف يؤثر الذكاء الاجتماعي في الجو التعليمي ونفسيات المعلمـــين ، وفي إنجازات الطلاب الأكاديمية. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين بذلوا قـــصارى جهـــدهم وتولد لديهم قدر كبير من الرضا عندما أدركوا أن مدير المدرسة ذو قيادة مرنة بدلا من التمسك العنيد بقواعد فارغة غير نافعة ، حيث إنه تركهم يدرسون بطرائقهم الخاصـــة مـــع تحمـــيلهم

المسؤولية على النتائج ووضع أهدافا وتعريفات للتفوق المطلوب ، وكانت أهدافا تبعـــث علـــى التحدي ولكن واقعية ، وتقدر جهودهم وتثني على نتائج عملهم الجيدة ، وقد أظهرت النتـــائج إن هذا الجو يحفز المعلمين على تحقيق أهداف اكبر والمشاركة في صنع القرار مما جعلهم فخورين بأنفسهم ، وهذا الجو يمكن خلقه في المؤسسة التعليمية بأفضل شكل حيث يكون المدير حازمـــا وعادلا وفي نفس الوقت يراعي احتياجات المعلمين وأهدافهم.

و قام الكايد (2008) بدراسة هدفت الى تعرف درجة الذكاء الاجتماعي لـــدى مـــديري المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها بكل من الانضباط لدى الطلبة وتفاعـــل المدرســـة مـــع المجتمع المحلي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومعلميهم . وبعد اختيار عينة عشوائية مكونة من (200)مدير مدرسة و (600) معلم ومعلمة ، تم تطبيق أدوات الدراسة منها مقيـــاس درجة الذكاء الاجتماعي (من إعداد الباحث)، وقد خلصت الدراسة الى نتائج أهمهـــا : ارتفـــاع درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس ، وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجـــة الـــذكاء الاجتماعي ودرجة الانضباط المدرسي لدى عينة الدراسة .

ثانيا:الدراسات ذات الصلة بالحكم الخلقي:-

قام هوفمان (Hoffman,1977) بدراسة علاقة الـــذكاء والعمـــر والجـــنس والحكـــم الاخلاقي عند الاطفال على عينة مكونة من(100) طالبٍ من طلاب المدارس الابتدائية في مدينة (نيويورك) ، المتمثل بالمسئولية الموضوعية والعدل ومعالجة الاخطاء ، وفهم معاني القوانين ، واشارت النتائج الى ان للعمر علاقة دالة إحصائيا بالأبعاد التاليـــة:- المـــسؤولية الموضـــوعية والعدل وفهم معاني القوانين ، أما الذكاء فكان له علاقة ايجابية ودالة إحصائيا ببعدي المسؤولية

الموضوعية وفهم معاني القوانين ، بينما كان للجنس علاقة دالة ببعدي معالجة الأخطاء ولصالح الإناث، كما بينت النتائج أن تفاعل الجنس والعمر عامل مهم في بعد المسؤولية الموضوعية.

وأجرى مقصود (Maqsud,1980) دراسة بعنوان العلاقة بين موقـــع الـــضبط والجـــنس ومراحل النمو الخلقي كما حددها كولبرغ ، وقد تكونت عينة الدراسة من (57) طالبـــاً و (56) طالبة من مدرسة كانو الإعدادية في نيجيريا وقد استخدم مقصود مقياس كولبرغ للنمو الخلقـــي كأداة للدراسة.أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بـــين الجنسين في وقوع الأفراد على مراحل نمو الأحكام الخلقية.

وفي دراسة نيـــسان وكـــولبرغ (Nisan&Kohlberg,1982) بعنـــوان أثـــر الفـــروق الثقافية(قرية ، ميناء ، مدينة)على الحكم الخلقي ، وتم اختيار عينة من الأفراد الذكور من بيئات اجتماعية مختلفة واستخدم(نيسان وكولبرغ) مقياس كولبرغ للنمو الخلقي وقد توصلت الدراســـة إلى نتائج أهمها:-

- تطور الحكم الخلقي لدى أفراد القرية أبطأ منه لدى أفراد المدينة ، وهذا ينطبق أيـــضا علـــى الأفراد الكبار في السن.
- الأفراد يقعون في خليط من المراحل أي أن الفرد يقع في اكثر من مرحلة واحدة وهذه النتيجة يضعف ظهورها بعد سن 18 سنة خاصة لأفراد القرية.

أما دراسة لفتون (Lifton,1985) فقد هدفت إلى التعرف على الفـــروق بـــين الجنـــسين في الحكم الخلقي والتعرف على أثر أنماط الشخصية على الحكم الخلقي . تكونت عينة الدراسة للمجموعة الأولى من (169) طالباً من طلبة السنة الثانية من جامعة كاليفورنيا ، أما المجموعة الثانية فقد تكونت من (150) طالباً اختيروا عشوائيا من الأغلبية الأوروبيـــة . وقـــد اســـتخدم لفتون مقياسين لقياس مـــستوى الحكـــم الخلقـــي وهمـــا مقيـــاس الحكـــم الخلقـــي لكـــولبرغ

والأنموذج المنطقي الشخصي إضافة إلى مقياس تشخيص أنماط الشخصية.ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة كان عدم وجود فروق بين الجنسين في النمو الخلقي للأفراد مقاسا بمقياس كولبرغ ومقياس الأنموذج المنطقي الشخصي.

وقام جبس و كلارك (Gibbs & Clark,1986) بدراسة حول العلاقة بين الحكم الاخلاقي والشجاعة الأدبية والاستقلالية على عينة مكونة من(134) فردا من الإناث والذكور في المرحلة الثانوية العليا وبمتوسط اعمار من (16−19) سنة . تم استخدام مقياس جبس و وندمان Sociomoral Reflection Measure (SRM) (Gibbs & Windaman,1982) حيث تبين أن الشجاعة الأدبية في المواقف المختلفة في الحياة اليومية ترتبط بدلالة إحصائية مع تطور الحكم الأخلاقي ومجال الاستقلالية لدى الإناث حيث بلغت قيمته(0.44) في حين لم يتجاوز (0.12) لدى الذكور مما يؤيد أن الاستقلالية والتي تتيح تفاعلاً اجتماعياً أكبر تلعب دوراً في تطور الحكم الأخلاقي لدى المرأة.

وفي دراسة قامت بها درويش (1987) بعنوان العلاقة بين مستوى الدراسة الجامعية للطالب ومستوى الحكم الأخلاقي لديه ، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة توزيع طلبة الجامعة الأردنية من الجنسين وفي الكليات العلمية والإنسانية على مراحل النمو الخلقي كما حددها كولبرغ ومعرفة مدى اختلاف هذا التوزيع باختلاف كليات الطلبة واختلاف جنسهم . تكونت عينة الدراسة من (700) طالبٍ وطالبة في مختلف الكليات والمستويات الدراسية واستخدم درويش مقياس كولبرج لقياس مستوى الحكم الخلقي. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:−

− أن9. 64% من الطلبة يقعون في المرحلة الرابعة من المراحل الخلقية.

−3. 34 % من الطلبة يقعون في المرحلة الخامسة.

-3% من الطلبة يقعون في المرحلتين الثالثة والسادسة.

-عدم وجود فروق ذات دلالة تبعا لنوع الكلية(علمية أو إنسانية).

-عدم وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين في مستوى الحكم الخلقي لدى طلبة الجامعة.

وأجرت الحباشنة(1991) دراسة حول الحكم الاخلاقي ومفهوم الذات لدى المرأة العاملة مقارنة بغير العاملة هدفت الدراسة الى تحقيق غرضين هما:- الكشف عن الفروق في مستوى الحكم الاخلاقي ، وتقدير الذات بين النساء العاملات وربات البيوت . تكونت العينة من (203) من النساء وكانت (102) منهن ربة بيت و(101) امرأة عاملة تراوحت اعمارهن ما بين(30-50)سنة. تم استخدام اختبار تحديد القضايا (Defining Issues test) (D.I.T) المعدل على البيئة الاردنية لقياس مستوى الحكم الأخلاقي ،والذي تم اعداده لملاءمة البيئة الأردنية. أظهرت النتائج أن هناك اختلافاً في مستوى الحكم الأخلاقي بين النساء العاملات وربات البيوت ، حيث وجد ان مستوى الحكم الاخلاقي لدى النساء العاملات لاكثر من عشر سنوات أعلى منه لدى ربات البيوت اللواتي لم يعملن قط او عملن لعام او عامين فقط ، وأظهرت النتائج كذلك أن ما يقارب من ثلثي العينة من النساء العاملات وربات البيوت وقعن في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي وهي المرحلة التي يلتزم فيها الفرد بالقانون والنظام اي المستوى التقليدي .ووجد كذلك أن ربات البيوت يستخدمن تفكير المرحلة الثالثة أكثر من العاملات في حين استخدمت النساء العاملات مرحلة التفكير الأخلاقي الخامسة اي المستوى ما بعد التقليدي اكثر من ربات البيوت . وبينت الدراسة عدم وجود علاقة بين العمل وتقدير الذات لدى المرأة في الأردن.

أما دراسة لندن و دروجالس (Lindon&Draugalis,1992) فكان موضوعها "أثر المستوى الدراسي على الحكم الخلقي للفرد " ، وتكونت عينة الدراسة من طلبة كلية الصيدلة

الأمريكيين وكان عددهم (71) طالباً وطالبة . استخدم(لندن ودروجالس) اختبار تحديد القـضايا الذي طوره رست لقياس النمو الخلقي. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان أهمها عـدم وجـود فروق ذات دلالة في المستوى الخلقي بين طلبة السنة الأولى وطلبة سنة التخرج.

وقامت الضحاوي (1995) بدراسة كان هدفها الكشف عن العلاقة بين الأحكام الأخلاقية والتكيف الاجتماعي ، وكذلك التعرف على المستويات الأخلاقية السائدة بين أفراد البحث،ودراسة ما إذا كان هناك فروق في مستوى الحكم الخلقي باختلاف الجنس ، أجريت الدراسة على عينـة قوامها (255) طالباً وطالبة من بين طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي ، وقد استخدم العديد من الاختبارات منها اختبار تحديد القضايا تعريب محمد رفقي عيسى ، واختبـار الشخـصية . ومن أهم النتائج أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأحكـام الخلقيـة وبين متوسط درجات التكيف الاجتماعي ، ولا توجد أيضا فروق ذات دلالـة إحـصائية بـين متوسط درجات الأحكام الخلقية لدى الجنسين.

وفي دراسة أجراها الصمادي (2006) هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وفقا لنظرية السلطة الذاتية العقلية لستيرنبرج والحكم الخلقي وفقا لنظرية رست للنمو الخلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك ، كما هدفت إلى معرفة مدى إختلاف أساليب التفكير والحكم الخلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك تبعا لإختلاف (الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي). وقد تكونت عينة الدراسة من(765) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك المسجلين للفصل الدراسي الثاني2006/2005 والبالغ عددهم(19394) وتم إختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولأغراض تطبيق هذه الدراسة قام الباحث باستخدام أداتين هما مقياس أساليب التفكير وفقا للسلطة الذاتية العقلية لستيرنبيرغ و مقياس الحكم الخلقي لرست .ولقد كشفت نتائج الدراسة بأن مرحلة الحكم الخلقي الرابعة قد جاءت في المرتبة الأولى ثم تلاها في

المرتبة الثانية مرحلة الحكم الخلقي الثالثة ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مراحل الحكم الخلقي تعزى إلى إختلاف(جنس الطالب، تخصصه، ومستواه الدراسي) كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير والحكم الخلقي .

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية توصل الباحث الى:

1- اهتمام الدراسات السابقة بدراسة الذكاء الاجتماعي ، حيث انصب هذا الاهتمام على ما هو الذكاء الاجتماعي : تعريفاته وكيفية قياسه ومكوناته .

2- تركيز معظم الدراسات السابقة المتعلقة بالحكم الخلقي على الكشف عن المراحل الخلقية.

3- اختلاف عينات الدراسات فكانت أحياناً طلبة جامعات وأحيانا طلبة مدارس وقل استخدام المعلمين والمعلمات كعينة للدراسات .

4- تعددت الأدوات المستخدمة فكانــت الاســتبانات والمقــاييس والاختبــارات والمقابلــة والملاحظة .

5- تعدد الأمكنة التي أجريت فيها تلك الدراسات فمنها العربية ومنها الغربية.

لذلك تتفرد الدراسة الحالية عن سابقاتها بانها ربطت بين موضوعي الذكاء الاجتمــاعي والحكم الخلقي ، حيث لا توجد دراسة واحدة على حد علم الباحث كان غرضها دراسة العلاقــة بين هذين الموضوعين. كما أن هذه الدراسة احتوت على عرضٍ نظريٍ مفــصلٍ لموضــوعي الدراسة مما يتيح للاخرين الافادة منها ، كما انها تميزت بحجم العينة الكبير نسبيا نظراً لحجم مجتمع الدراسة مقارنة بالدراسات السابقة ، فكبر حجم العينة يعطي مصداقية أكبر للنتائج التــي نحصل عليها . كما انه قلما استخدم المعلمون والمعلمات كعينة لدراسة هذين الموضوعين على عكس هذه الدراسة .

الفصل الثالث (الطريقة والإجراءات)

- مجتمع وعينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- . تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

الطريقة والاجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء ذيبان للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2008/2009 ، والبالغ عددهم (744) معلما ومعلمة ، منهم (340) معلماً و (404) معلمات .

عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة الدراسة بالطريقة العشوائية ، حيث تم ترتيب أسماء المعلمين والمعلمات هجائياً باستخدام جهاز الحاسوب كل على حدة ، وبذلك حصل كل فرد في مجتمع الدراسة على رقم متسلسل (1,2,3 .....) ومن ثم تم اختيار أسماء المعلمين والمعلمات اعتماداً على ارقامهم المتسلسلة بزيادة منتظمة للتسلسل مقدارها 3 للذكور و4 للاناث ابتداءً من الرقم المتسلسل 1 ، فبلغت عينة الدراسة ما نسبته (29 %) من مجتمع الدراسة كما يتضح في الجدول (1) ، توزعت حسب الجنس إلى (102) معلماً و(114) معلمة ، كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (1)

عدد أفراد مجتمع وعينة الدراسة والنسبة المئوية حسب الجنس

الجنس	عدد افراد مجتمع الدراسة	عدد افراد عينة الدراسة	النسبة المئوية
ذكور	340	102	30%
إناث	404	114	28%
المجموع	744	216	29%

الجدول (2)

توزيع عينة الدراسة حسب المدارس والجنس

الجنس	المدرسة	عدد المعلمين / المعلمات
ذكور	ذيبان ث بنين	14
	الشقيق ث بنين	11
	مليح ث بنين	10
	لب ث بنين	14
	الجبل ث بنين	15
	العالية ث بنين	11
	برزا س بنين	9
	المشرفة س بنين	8
	مليح س بنين	10
مجموع الذكور		102
اناث	ذيبان ث بنات	11
	العالية ث بنات	9
	الشقيق ث بنات	12
	مليح ث بنات	11
	الجبل ث بنات	13
	لب ث بنات	9
	لب س بنات	10
	مليح س بنات	8
	الراشدية س بنات	8
	الوالة س بنات	6
	المثلوثة س بنات	8
	خالد بن الوليد للبنات	9
مجموع الاناث		114
المجموع الكلي		216

أداتا الدراسة :

استخدم الباحث أداتين لجمع البيانات وهما :

- اختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي لقياس الذكاء الاجتماعي .
- اختبار تحديد القضايا ل(رست) Defining Issues Test (DIT) لقياس الحكم الخلقي.

* أولا : الصورة الأردنية لمقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي المعربة مـــن قبـــل الخطيب (2000). حيث نشر هذا المقياس في صورته الأولية الاجنبية لأول مرة عام 1927 ، وقد تعرض هذا المقياس لعدد من التعديلات والمراجعات حتى استقر في صيغته النهائية التـــي تتضمن ثلاث صور هي:

- النسخة الطويلة: والتي تتضمن خمسة اختبارات فرعية هي:

1. الحكم في المواقف الاجتماعية.
2. التعرف على الحالة العقلية للمتكلم.
3. تذكر الأسماء والوجوه.
4. ملاحظة السلوك الإنساني.
5. الشعور بالدعابة أو الفكاهة.

- النسخة القصيرة:(وهي النسخة التي استخدمها الباحث في هذه الدراسة) وقـــد تـــضمنت أربعة اختبارات فرعية هي:

1. الحكم في المواقف الاجتماعية : ويتضمن هذا الاختبار(30) فقرة مـــن نـــوع الاختيار من متعدد . حيث تمثل كل فقرة موضوعا أو موقفا اجتماعيا ، وعلـــى المفحوص أن يستجيب لهذا الموقف من خلال أربعة بدائل صحيحة ، وعليه أن يختار البديل الأكثر صحة .
2. التعرف على الحالة العقلية للمتكلم : ويشتمل هذا الاختبار علـــى (18) عبـــارة تمثل كل منها الحالة العقلية للمتكلم ، وكذلك (18) مصطلحا يمثل كـــل منهـــا وصفا للحالة العقلية للمتكلم . وعلى المفحوص أن يختار المصطلح الذي يصف

الحالة العقلية لكل من العبارات بوضع رقم المصطلح أمام العبارة التي تناسبه ،علما بان هناك مصطلحات لا تصف أي من العبارات في حين هناك مصطلحات أخرى تكون ممثلة لأكثر من عبارة .

3. ملاحظة السلوك الإنساني: ويشتمل هذا الاختبار على(40) فقرة من نوع الصواب والخطأ تمثل وصفا لسلوك الإنسان وعلى المفحوص ان يضع دائرة حول الحرف المناسب لكل عبارة (ص أو خ).

4. الشعور بالدعابة أو الفكاهة: يشتمل هذا الاختبار على (15) فقرة تعبر كل منها عن موقف يحدث في العلاقات الاجتماعية ويتضمن كل موقف أربع استجابات فكاهية مرقمة . وعلى المفحوص ان يضع رقم البديل في الفراغ المخصص في نهاية الموقف الاجتماعي . والذي يعتقد أنه يعمل أفضل نكتة.

– النسخة الخاصة : وتشتمل على اختبارين فرعيين هما: الحكم في المواقف الاجتماعية وملاحظة السلوك الإنساني (الخطيب،2000).

وقد صمم هذا الاختبار لقياس عوامل عدة كالحكم الاجتماعي والذاكرة المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية ، كما يمكن لهذا الاختبار أن يلحق بالأنواع الاعتيادية من الاختبارات لتحديد الطلبة الذين يمكن اعتبارهم جيدين أو ضعيفين فيما يتعلق بالقدرات الاجتماعية (Social Abilites) . بالإضافة إلى ذلك وجد ان الاختبار مفيد في انتقاء الموظفين وتحديد مشاكل التكيف (الخطيب ، 2000).

تصحيح مقياس الذكاء الاجتماعي :

بعد الانتهاء من عملية التطبيق على عينة الدراسة . قام الباحث بإجراء عملية التصحيح بالاستعانة بجهاز الحاسوب، حيث تم تفريغ البيانات ، ثم أدخلت هذه البيانات إلى جهاز

الحاسوب ، ثم ادخل مفتاح الإجابة المخصص لهذه الغاية والذي تم تصحيح الإجابات بناءً عليه بحيث كانت الدرجات تعطى على الاختبارات الأربعة كما يلي:-

* الاختبار الأول (الحكم في المواقف الاجتماعية) : الإجابة الصحيحة علـى الفقـرة الواحـدة أعطيت درجة واحدة والإجابة الخطأ أعطيت صفرا، أي إن مدى الدرجات على الاختبار من (0 - 30).

* الاختبار الثاني (التعرف على الحالة العقلية للمتكلم): الإجابة الصحيحة للفقرة الواحدة أعطيت درجتين والإجابة الخطأ أعطيت صفرا ، أي إن مدى الدرجات من (36 - 0).

* الاختبار الثالث (ملاحظة السلوك الإنساني) : الإجابة الصحيحة على الفقرة الواحدة أعطيت درجة واحدة والإجابة الخطأ أعطيت صفراً . أي إن مدى الدرجات من (40 - 0).

* الاختبار الرابع (روح الفكاهة) : الإجابة الصحيحة على الفقرة الواحـدة أعطيـت درجتـين والإجابة الخطأ أعطيت صفراً ، أي إن مدى الدرجات من(30 - 0). وبذلك يكون المدى الكلـي للمقياس من(136 - 0).

ولاغراض اعطاء وصفاً (مستوى) لدرجات العينة على مقياس الذكاء الاجتماعي ، ولعدم احتواء دليل الاختبار على تصنيف ضمن مستويات لدرجات الافراد على الاختبار ، فقد ارتـأى الباحث الى تقسيم مدى درجات الافراد على ثلاثة (عـدد المـستويات ؛ مرتفـع ، متوسـط ، منخفض)، فكانت ادنى درجة مئوية (29) واعلى درجة (98) وبذلك يكون مدى توزيع درجات العينة (69) ثم يقسم على عدد المستويات ، ثم يضاف الناتج الى ادنى درجة حصل عليها أفراد العينة لنحصل على أعلى درجة للمستوى المنخفض ...وهكذا بالنسبة للمـستويات الأخـرى . فأصبحت لدينا ثلاثة مستويات على النحو التالي : المستوى المنخفض وتراوحت درجاته المئوية

من (52 –29) ، اما درجات المستوى المتوسط فكانت (76– 53) ، وللمستوى المرتفع كانت (100– 77).

صدق مقياس الذكاء الاجتماعي :

من الأوائل الذين كان لهم الفضل في التحقق من صدق الاختبار كان على يد (هنت) حيث طبق القياس على (98) موظفاً في شركة تجارية ، فكان معامل الارتباط بين درجات الاختبار وتقديرات المديرين لقدرة هؤلاء الموظفين على التعامل مع الناس (65.) . وفي دراسة قام بها هودلستون Holddleston استخدم فيها الاختبار نفسه ، وباستخراج معامل الارتباط بين الدرجات على الاختبار وبين معيار المشاركة والقيادة في النشاطات لطلبة الكليات وجد ان (87) فقرة من فقرات الاختبار لها دلالة تمييزية عالية. وقد استخدم الخطيب للتأكد من صدق الاختبار طريقة صدق البناء ، حيث تبين من نتائج التحليل ان جميع فقرات المقياس ترتبط ايجابياً مع أبعادها ودالة إحصائيا باستثناء الفقرة الخامسة من الاختبار الأول (الخطيب ،2000).

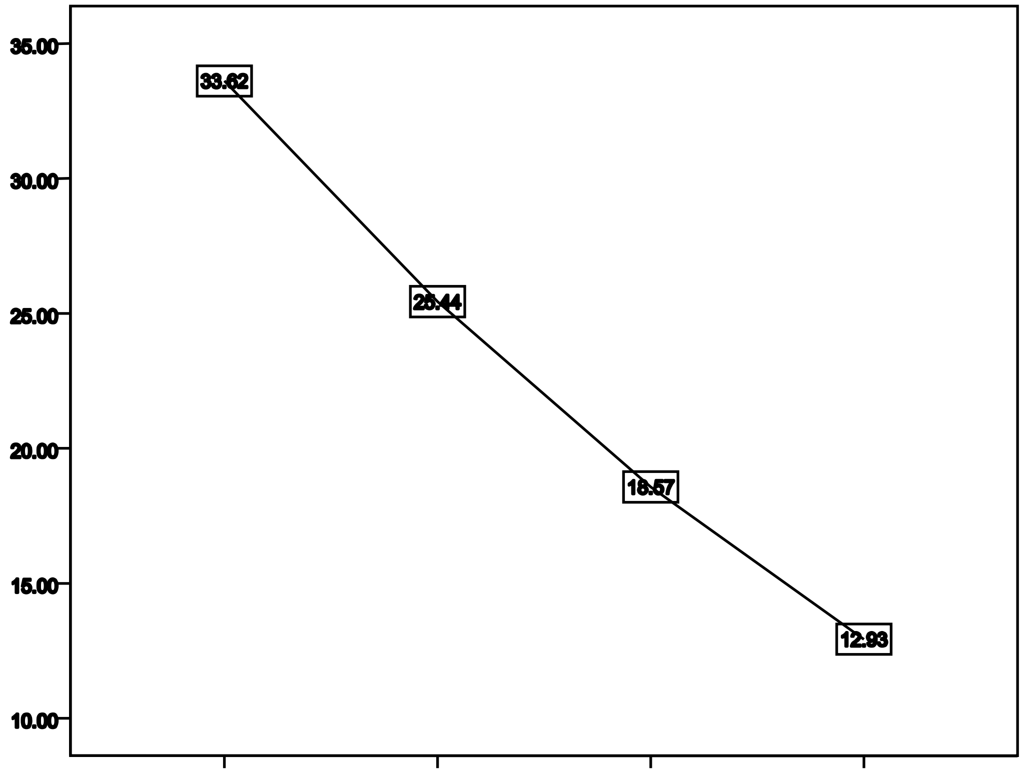
وللوقوف على البناء العاملي لمقياس الذكاء الاجتماعي حرصا من الباحث للتأكد من صدق المقياس ، جرى استخدام التحليل العاملي لفقرات الاختبار، لتقصي العوامل المسئولة عن الأداء في المقياس ، فأفرزت نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسة (Principal components) والتدوير المتعامد (varimax)ان هناك أربعة عوامل قيم الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح، وتفسر ما مجموعه (90.547 %) من التباين في الأداء على المقياس ، حيث تم تحديد عدد العوامل اعتماداً على أن قيمة التباين الكلي المفسر أكبر من واحد (Eigenvalues over 1)

جدول (3)

الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل التي تشكل البناء العاملي لمقياس الذكاء الاجتماعي

الرقم	العامل	قيمة الجذور الكامنة	النسبة المئوية للتباين
1	الأول	26.221	33.617
2	الثاني	19.839	25.435
3	الثالث	14.486	18.570
4	الرابع	10.081	12.925

يلاحظ من الجدول السابق أن العامل الأول فسر ما نسبته 33.617% من التباين الكلي ، وفسر العامل الثاني ما نسبته 25.435% من التباين الكلي ، والعامل الثالث ما نسبته 18.570% من التباين الكلي ، أما العامل الرابع فقد فسر ما نسبته 12.925% من التباين الكلي ، ويظهر الفرق واضحا بين تلك العوامل في التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المكونة لأداة قياس الذكاء الاجتماعي، ويدل ذلك على أن الأداة تقيس عاملا رئيسا واحدا، وبقية العوامل تظهر عوامل ثانوية.



شكل (1)

التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس الذكاء الاجتماعي

وللوقوف على تشبع الفقرات المكونة لمقياس الذكاء الاجتماعي بالعوامل التي انتهت إليها نتائج التحليل العاملي فقد جرى استخراج معاملات تشبع الفقرات بالعوامل الثمانية ، والجدول الآتي يوضح هذه المعاملات وقيم معاملات الشيوع للفقرات.

الجدول (4)

معاملات التشبع للفقرات المكونة لمقياس الذكاء الاجتماعي

الفقرات	تشبع الفقرات على الأبعاد				معامل الشيوع
	1	2	3	4	
1	.932				.94
2	.943				.98
3	.937				.96
4	.942				.96

.95				.936	5
.96				.941	6
.95				.934	7
.94				.936	8
.96				.936	9
.95				.935	10
.95				.932	11
.96				.934	12
.97				.942	13
.86				.896	14
.70				.563	15
.91				.768	16
.93				.918	17
.77				.815	18
.79				.816	19
.78				.820	20
.60				.636	21
.94				.957	22
.83				.902	23
.98				.978	24
.97				.978	25
.97				.834	26
.97				.589	27
.98				.548	28
.97				.834	29
.95				.966	30
.95			.971		31
.96			.967		32
.96			.968		33

.95			.967		34
.95			.964		35
.95			.431		36
1.00			.433		37
1.00			.459		38
1.00			.445		39
1.00			.798		40
1.00			.793		41
1.00			.431		42
1.00			.595		43
1.00			.834		44
1.00			.589		45
1.00			.548		46
.88			.410		47
.83			.595		48
.86		.808			49
.83		.967			50
.87		.983			51
.84		.983			52
.83		.983			53
.88		.983			54
.83		.983			55
.82		.983			56
.74		.983			57
.92		.983			58
.98		.983			59
.98		.983			60
.98		.967			61
.98		.983			62

.98		.983			63
.98		.983			64
.98		.983			65
.98		.983			66
.98		.983			67
.88		.431			68
.92		.433			69
.94		.459			70
.90		.445			71
.55		.798			72
.75		.793			73
.50		.785			74
.67		.792			75
.61		.983			76
.95		.983			77
.83		.886			78
.86		.897			79
.83		.877			80
.87		.897			81
.84		.878			82
.83		.884			83
.88		.901			84
.83		.884			85
.82		.877			86
.74		.821			87
.92		.942			88
.98	.896				89
.98	.563				90
.98	.768				91

.83	.918				92
.86	.815				93
.83	.761				94
.87	.761				95
.84	.761				96
.83	.761				97
.88	.434				98
.83	.434				99
.82	.434				100
.74	.434				101
.92	.434				102
.98	.434				103

يبين الجدول السابق (4) أن العامل الاول تشبعت عليه (30) فقرة ، في حين أن العامل الثاني تشبعت عليه (18) فقرة ، وتشبعت (40) فقرة على العامل الثالث ، و(15) فقرة على العامل الرابع. وبناء على نتائج التحليل العاملي للمقياس يرى الباحث ان المقياس مناسب يمكن الاعتماد عليه لأغراض الدراسة.

ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي :

تم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة للمقياس من قبل الدريني حيث بلغ (.72) كما قامت الدماطي بحساب معامل الثبات للمقياس فبلغ (0.97) باستخدام طريقة الإعادة . (الدماطي ،1991).

ويذكر الخطيب (2000) مجموعة كبيرة من الدراسات الأجنبية تراوحت قيم الثبات فيهـا مـن (88.-80.). وقد قام الخطيب باستخراج معامل الثبـات بطريقـة الإعـادة فبلـغ (0.81) وبطريقة كرونباخ ألفا وبلغ (0.78) (الخطيب ،2000).

وللتأكد من معاملات الثبات المستخرجة قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) معلماً و(20) معلمة واعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول فبلغ معامل الثبات (0.79) مما يجعله مناسبا لأغراض الدراسة.

* ثانياً : الصورة الأردنية لاختبار تحديد القضايا (DIT) للحكم الخلقي المعربة من قبل شهناز نايف الحمود . وهو اختبار موضوعي يقيس النمو الأخلاقي عند الأفراد الذين تزيـد أعمـارهم على ثلاث عشرة سنة ، صمم من قبل رست(Rest) عام 1974 ، حيث يعطي هـذا الاختبـار علامة كلية للنمو الأخلاقي للفرد كما يحدد المرحلة الخلقية التي يكون فيهـا الفـرد ، يتكـون الاختبار في صورته الأصلية من ست قصص تعبر عن مشكلات أخلاقية هي : هينز(Heinze) والسجين (Prisoner) والطبيب (Doctor) والجريدة (News Paper) و وبـستر(Webster) والتلاميذ (Students). تعرض القصص على المفحوص ضمن استبانة ليتخيل نفسه بطل القصة وفي الموقف نفسه ليقدر أهمية اثني عشر سؤالا تتبع كل قصة لاتخاذ قرار ما لحل المعضلة من خلال تدريج خماسي . وفي الدراسة الحالية سوف يستخدم اختبار (DIT) المعدل للبيئة الأردنية وبصورته المختصرة والتي تتكون من ثلاث قصص وهي هينز والطبيـب والـسجين والتـي أصبحت بعد الترجمة أبو محمد والدواء وسلوك طبيب والسجين الهارب على الترتيب، وبقيـت نفس التعليمات والأسئلة وصيغة التقدير ولكن بعد ترجمتها وتقنينها(الحمود ،1995).

تصحيح الاختبار :-

يوجد مفتاح خاص لتصحيح اختبار (Dit) وهو عبارة عن جدول خاص ، أعمدته تمثل رموز اثني عشر سؤالا وسطوره تمثل أسماء القصص الثلاث ، أما المربعات فهي عبارة عن رموز للمراحل والأنماط الأخلاقية وهي تنتج عن تقاطع القصة مع رقم السؤال . كما يوجد أيضا ورقة أخرى لتفريغ المعلومات أو الاستجابات وتتكون أيضا من جدول تمثل أعمدته رموز المراحل الثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة والنمطين(A) ، (M) حيث يمثل النمط (A) معارضة الفرد للأحكام الأخلاقية التقليدية ، أما النمط (M) فيشير إلى الآراء الاعتباطية للفرد والتي تدل على إن الفرد لم يفهم الفقرات أو الأسئلة على القصة وهو لا يمثل أية مرحلة أخلاقية .

نحصل من الاختبار على عدة علامات ، العلامة الأولى هي علامة النمو الأخلاقي الكلية للفرد والتي يرمز لها بالرمز (P) وتشير إلى نسبة تشبع الفرد بالمبادئ ، والأهمية التي يعطيها الفرد في تفكيره للمستوى الثالث (المستوى المبدئي) والذي يتضمن المرحلة الخامسة والسادسة في النمو الأخلاقي ، والعلامة الثانية تشير إلى المرحلة الأخلاقية التي يكون ضمنها الفرد. بالإضافة إلى إننا نحصل على علامة لكل مرحلة أخلاقية ضمن المقياس وعلامتين للنمطين(A)،(M).

وقد تمت عملية تصحيح الاختبار كما يلي :-

1- تم إعداد ورقة لتفريغ إجابات كل مفحوص وهي تتكون من جدول أعمدته تكون المراحل الأخلاقية والأنماط (A)،(M) والعلامة الكلية (P)، وسطوره تمثل القصص الثلاث التي يتألف منها الاختبار .

2- نحدد مرحلة كل سؤال من الأسئلة الأربعة التي اختارها المفحوص عن طريق مفتـــاح التصحيح الخاص بالاختبار ، ونعطي للسؤال الأول في الأهمية أربع علامات ونـــضع العلامة (4) تحت المرحلة التي يمثلها السؤال ، ونعطي للخيار الثاني في الأهمية ثلاث علامات . ونضع العلامة (3) تحت المرحلة الذي يمثلها السؤال ، ونعطي للخيار الثالث في الأهمية علامتين ونضع العلامة(2) تحت المرحلة الذي يمثلها السؤال ، وهكذا في كل قصة ،مع العلم انه قد يجتمع أكثر من علامة واحدة في نفس المربع لان عدة أسئلة قد تشير إلى نفس المرحلة ، وبهذه الطريقة يكون قد تم إدخال أربعة أرقام عن كل قصة واثني عشر رقما عن القصص الثلاث .

3- تجمع العلامات في كل عمود ، والعلامة الناتجة تمثل علامة مرحلة أخلاقية معينة.

4- نحدد علامة النمو الأخلاقي الكلية والتي يرمز لها(P) ، عن طريـــق جمـــع علامـــات المراحل (5A,5B,6) .

5- تحول العلامة الخام التي تم الحصول عليها في كل عمود إلى علامة مئوية بقسمة هذه العلامة على (0.3) .

6- يتم تصنيف الأفراد في واحد من مستويات النمو الخلقي الثلاثة وفق تـــصنيف وضـــعه رست Rest (1979) وعلى النحو التالي : المستوى قبل التقليـــدي إذا كـــان مجمـــوع علامات الفرد في المراحل التي تمثلهـــا (5A,5B,6) مـــن (27 - 0) ، والمـــستوى التقليدي إذا كان مجموع علامات الفرد في تلـــك المراحـــل مـــن (41 - 28) ، وفـــي المستوى بعد التقليدي إذا حـــصل الفـــرد علـــى العلامـــة (42- فمـــا فـــوق) فيهـــا (الصرايرة ،1999).

7- تستخرج المرحلة الأخلاقية للفرد عن طريق استخراج أعلى علامة حصل عليها الفـرد في مرحلة ما.

ولقد استخدم الباحث ثلاثة محكات عند التصحيح استخدمها رست من اجل رفع صدق وثبات الاختبار وهما:-

- حذف جميع إجابات الأفراد الذين أعطوا نفس التقدير لتسعة أسئلة من الأسـئلة الاثنـي عشر في قصتين.
- حذف جميع إجابات الأفراد الذين كانت نسبة علاماتهم على (M) (13%) أو أكثر.
- حذف جميع إجابات الأفراد التي لم تتوافر فيها نسبة كافية من الثبات في الإجابة ، بسبب عدم الانسجام بين تقديم الفرد لأهمية الأسئلة وبين اختياره النهائي للأسئلة الأربعة.

صدق الاختبار:

يرتكز صدق اختبار (DIT) في صورته الأصلية على عدة دراسات ، فقد وجـد رسـت (Rest) معامل صدق تلازمي مقداره(68.) بين اختبار (DIT) وأربع قـصص مـن اختبـار كولبرج للنمو الأخلاقي . وفي دراسة أخرى أجراها رست على عينة تتكون من (80) طالبا من طلبة الثانوي والجامعة والخريجين ، وافترض في الدراسة ان هناك تقدماً في التفكير الأخلاقـي عند أفراد العينة وتناقصاً في درجات المراحل (1,2,3,4) مع زيادة العمر . وقد كانت النتيجـة ان هناك معامل ارتباط إيجابياً بين العلامة الكلية للنمو الأخلاقي والعمر مقداره (62.) (الحمود ، 1995).

وللوقوف على البناء العاملي لمقياس الحكم الأخلاقي ، جري استخدام التحليل العاملي لفقرات الاختبار، لتقصي العوامل المسئولة عن الأداء في المقياس ، فأفرزت نتائج التحليل العاملي

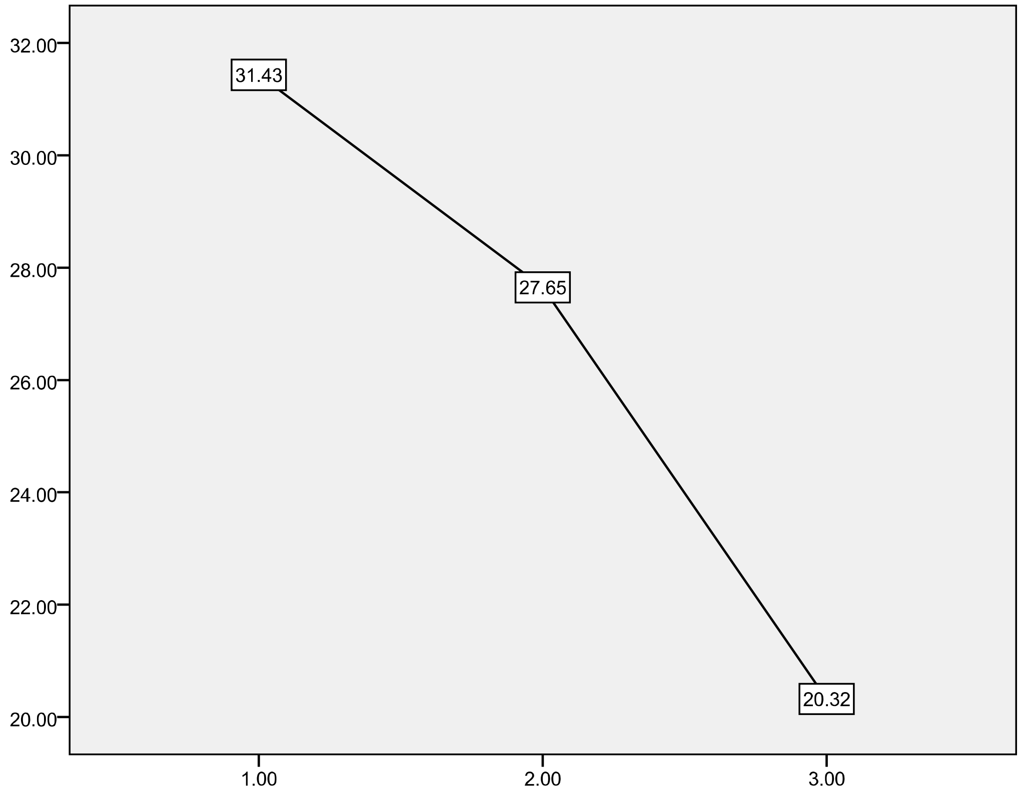
بطريقة المكونات الرئيسة (Principal components) والتدوير المتعامد (varimax) ثلاثة عوامل قيم الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح، وتفسر ما مجموعه (79.04%) من التباين في الأداء على المقياس، حيث تم تحديد عدد العوامل اعتماداً على أن قيمة التباين الكلي المفسر أكبر من واحد (Eigenvalues over 1)

جدول (5)

الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل التي تشكل البناء العاملي لمقياس الحكم الخلقي

الرقم	العامل	قيمة الجذور الكامنة	النسبة المئوية للتباين
1	الأول	24.23	31.43
2	الثاني	23.74	27.65
3	الثالث	15.69	20.32

يلاحظ من الجدول السابق أن العامل الأول فسر ما نسبته 31.43% من التباين الكلي ، وفسر العامل الثاني ما نسبته 27.65% من التباين الكلي، أما العامل الثالث فقد فسر ما نسبته 20.32% من التباين الكلي، و يظهر الفرق واضحا بين تلك العوامل في التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المكونة لأداة قياس الحكم الأخلاقي، ويدل ذلك على أن الأداة تقيس عاملا رئيسا واحدا، وبقية العوامل تظهر عوامل ثانوية.



شكل (2)
التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس الحكم الأخلاقي

وللوقوف على تشبع الفقرات المكونة لمقياس الحكم الأخلاقي بالعوامل التي انتهت إليها نتائج التحليل العاملي فقد جرى استخراج معاملات تشبع الفقرات بالعوامل الثلاثة، والجدول الآتي يوضح هذه المعاملات وقيم معاملات الشيوع للفقرات.

الجدول (6)
معاملات التشبع للفقرات المكونة لمقياس الحكم الأخلاقي

الفقرات	تشبع الفقرات			معامل الشيوع
	1	2	3	
1	0.92			0.94
2	0.86			0.93
3	0.87			0.94
4	0.90			0.94

0.94			0.85	5
0.93			0.73	6
0.93			0.79	7
0.94			0.75	8
0.90			0.83	9
0.56			0.79	10
0.77			0.73	11
0.92		0.85		12
0.82		0.70		13
0.82		0.76		14
0.82		0.77		15
0.64		0.74		16
0.96		0.76		17
0.90		0.76		18
0.98		0.75		19
0.98		0.80		20
0.83		0.67		21
0.59		0.75		22
0.55	0.62			23
0.83	0.68			24
0.94	0.52			25
0.98	0.55			26
0.96	0.47			27
0.96	0.55			28
0.95	0.47			29
0.96	0.76			30
0.95	0.75			31
0.94	0.80			32
0.93	0.67			33

يبين الجدول السابق أن العامل الأول تشبعت عليه (11) فقرة ، في حين أن العامل الثاني تشبعت عليه كذلك (11) فقرة ، وتشبعت (11) فقرة كذلك على العامل الثالث. من نتائج التحليل يرى الباحث ان الاختبار يتمتع بمصداقية عالية مناسبة لأغراض الدراسة .

ثبات الاختبار:

بالإضافة إلى دلالات الصدق والثبات التي يتمتع بها الاختبار في صورته الأصلية (صدق 0.68 ومعامل ثبات 0.76) (الحباشنة ، 1991). فقد أشارت عدة دراسات إلى معاملات ثبات عالية لاختبار(Dit) ففي مصر وجد الشيخ(1985) إن معامل ثبات الاختبار قد بلغ (81.)أما في المجتمع الأردني فقد أشار نصير (1981) والهنداوي (1986) والخطيب (1988) وكذلك الحمود (1996) إلى معاملات ثبات تراوحت من:- (77. - 73. - 87. - 74.) على التوالي .

وفي هذه الدراسة قام الباحث بإجراء الاختبار على عينة عشوائية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) معلما ومعلمة ، منهم (20) معلما و (20) معلمة ، ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس الأفراد بعد أسبوعين من التطبيق في المرة الأولى حيث بلغت قيمة ثبات الاختبار عن طريق الإعادة (0.81) .

إجراءات التطبيق :-

بعد التحقق من صلاحية الأدوات باستخراج الخصائص السيكوميترية (الصدق والثبات). وإخراجها بشكل يسمح بتطبيقها ، وبعد اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية كما هو موضح في هذا الفصل تمت زيارة المدارس وذلك من أجل:

- التنسيق مع إدارت المدارس فيما يتعلق بإمكانية التطبيق لأدوات الدراسة ومعرفة الوقت المناسب لذلك تلافيا لأية معوقات .

- أخذ الموافقات الشفوية من المعلمين والمعلمات للمشاركة في الدراسة .
- إعداد جدول زمني يناسب المدارس والباحث بأسماء مدارس معلمين ومعلمات عينة الدراسة حرصا من الباحث للإشراف الشخصي على تطبيق أدوات الدراسة .
- وأخبرت الإدارات المدرسية بالوقت المحدد مسبقا للتطبيق حيث تم تطبيق الأداة الأولى (مقياس الذكاء) في الأسبوع الأول وفي نفس اليوم من الأسبوع التالي تم تطبيق الأداة الثانية (اختبار الحكم الأخلاقي) لكل مدرسة ، علما بأن وقت تطبيق كل أداة استمر ما يقارب (50) دقيقة .
- تم جمع نموذج الإجابة لكل أداة على حدة .
- قام الباحث بتصحيح الإجابات ورصد الدرجات وإدخالها حاسوبيا تمهيدا للمعالجة الإحصائية واستخراج النتائج .
- تم استبعاد بعض من نماذج الإجابة بسبب عيوب في الإجابة أو عدم استكمالها أو الإجابة عن أداة دون الأخرى أو بسبب الغياب في أحد التطبيقين ، فتكونت عينة الدراسة من (202) معلماً و معلمة ، منهم (98) معلماً و (104) معلمات.

متغيرات الدراسة :

المتغيرات المستقلة : 1- الجنس وله مستويان (ذكر ، أنثى)

2- الذكاء الاجتماعي .

المتغير التابع : الحكم الخلقي .

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية :

سوف يتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي من اجل الإجابة عن أسئلة الدراسة.

وللإجابة عن السؤال الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، أما السؤال الثالث تم حساب معامل ارتباط بيرسون وللاجابة عن السؤال الرابع تم حساب معامـــل ارتباط بيرسون والاختبار الزائي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستويات الحكم الخلقي (حسب مقياس رست) عند المعلمين والمعلمات؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحكم الخلقي للمعلمين والمعلمات، والجدول (7) يبين هذه النتائج.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الحكم الخلقي للمعلمين والمعلمات

المستوى	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ما قبل التقليدي	معلمين	42	18.79	3.565
	معلمات	23	15.74	3.048
	المجموع	65	17.71	3.673
تقليدي	معلمين	21	35.48	4.718
	معلمات	32	37.19	4.004
	المجموع	53	36.51	4.340
فوق التقليدي	معلمين	35	49.83	3.618
	معلمات	49	50.47	3.215
	المجموع	84	50.20	3.382
المجموع	معلمين	98	33.45	14.330
	معلمات	104	38.70	13.999
	المجموع	202	36.15	14.368

يظهر الجدول(7) أن مستوى الحكم الخلقي للمعلمين والمعلمات وقع في مستوى الحكم الخلقي التقليدي بناء على المعيار المستخدم في الدراسة الحالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي

(36.15) بانحراف معياري (14.368) ، أما بالنسبة لمستوى الحكم الخلقي للمعلمين فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي قد بلغ (33.45) بانحراف معياري قدره(14.330)، وهو يقع ضمن المستوى التقليدي، أما المتوسط الحسابي للمعلمات فكان(38.70) بانحراف معياري قدره (13.999) وهو يقع ضمن المستوى التقليدي أيضاً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستويات الذكاء الاجتماعي عند المعلمين والمعلمات في كل بعد من أبعاده؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الذكاء الاجتماعي عند المعلمين والمعلمات في كل بعد من أبعاده، والجدول (8) يبين هذه النتائج.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الذكاء الاجتماعي عند المعلمين والمعلمات في كل بعد من أبعاده

أبعاد الذكاء الاجتماعي	الدرجة القصوى	المعلمون			المعلمات			المجموع			وصف الدرجة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة المئوية	
الأول	30	19.52	1.789	65.1	19.67	1.882	65.6	19.60	1.835	65.3	متوسط
الثاني	36	25.03	2.801	69.5	25.40	2.908	70.6	25.22	2.856	70.1	متوسط
الثالث	40	19.40	2.469	48.5	19.79	2.228	49.5	19.60	2.351	49.0	منخفض
الرابع	30	23.87	3.174	79.6	24.30	2.687	81.0	24.09	2.934	80.3	مرتفع
الدرجة الكلية للذكاء	136	87.82	6.804	64.6	89.16	6.093	65.6	88.51	6.467	65.1	متوسط

يظهر الجدول (8) أن مستوى الذكاء الاجتماعي عند المعلمين والمعلمات بناء على المعيار المستخدم في الدراسة الحالية ، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (88.51) بانحراف معياري (6.467)، أما بالنسبة لمستوى الذكاء الاجتماعي عند المعلمين فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي قد بلغ (87.82) بانحراف معياري قدره(6.804)، أما المتوسط الحسابي للمعلمات فكان(89.16) بانحراف معياري قدره (6.093) . في حين بلغ الذكاء الاجتماعي في الدرجة الكلية للبعد الأول (19.60) بانحراف معياري (1.835)، أما بالنسبة لمستوى الذكاء الاجتماعي عند المعلمين فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي قد بلغ (19.52) بانحراف معياري قدره(1.789)، أما المتوسط الحسابي للمعلمات فكان(19.67) بانحراف معياري قدره (1.882). في حين بلغ الذكاء الاجتماعي في الدرجة الكلية للبعد الثاني (25.22) بانحراف معياري (2.856)، أما بالنسبة لمستوى الذكاء الاجتماعي عند المعلمين فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي قد بلغ (25.03) بانحراف معياري قدره(2.801)، أما المتوسط الحسابي للمعلمات فكان(25.40) بانحراف معياري قدره (2.908). في حين بلغ الذكاء الاجتماعي في الدرجة الكلية للبعد الثالث (19.60) بانحراف معياري (2.351)، أما بالنسبة لمستوى الذكاء الاجتماعي عند المعلمين فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي قد بلغ (19.40) بانحراف معياري قدره(2.469)، أما المتوسط الحسابي للمعلمات فكان(19.79) بانحراف معياري قدره (2.228). في حين بلغ الذكاء الاجتماعي في الدرجة الكلية للبعد الرابع (24.09) بانحراف معياري (2.934)، أما بالنسبة لمستوى الذكاء الاجتماعي عند المعلمين فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي قد بلغ (23.87) بانحراف معياري قدره(3.174)، أما المتوسط الحسابي للمعلمات فكان(24.30) بانحراف معياري قدره (2.687).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما العلاقة بين درجة الذكاء الاجتماعي ومستوى الأحكام الخلقية عند المعلمين والمعلمات ؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب معامل الارتباط بين مستوي الذكاء الاجتماعي ومستوى الأحكام الخلقية عند المعلمين والمعلمات باستخدام معامل بيرسون، والجدول (9) يبين هذه النتائج

الجدول (9)

معامل الارتباط بين درجة الذكاء الاجتماعي ومستوى الحكم الخلقي عند المعلمين والمعلمات

أبعاد الذكاء الاجتماعي	معامل الارتباط	ما قبل التقليدي	التقليدي	فوق التقليدي	الدرجة الكلية للحكم الخلقي
الأول	معامل بيرسون	-.022-	-.007-	.239*	.186**
	مستوى الدلالة	.859	.958	.028	.008
الثاني	معامل بيرسون	-.248-*	-.036-	.193	.282**
	مستوى الدلالة	.046	.801	.079	.000
الثالث	معامل بيرسون	.107	-.029-	.092	.284**
	مستوى الدلالة	.395	.838	.406	.000
الرابع	معامل بيرسون	.028	-.015-	.038	.303**
	مستوى الدلالة	.826	.914	.734	.000
الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي	معامل بيرسون	-.087-	-.046-	.218*	.418**
	مستوى الدلالة	.490	.744	.046	.000

* مستوى الدلالة 05.

** مستوى الدلالة 01.

يظهر من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي وبين الحكم الخلقي بلغ (0.418) وبمستوى دلالة (0.000) وهو دال أيضا عند مستوى (0.001) مما يشير إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي وبين الحكم الخلقي

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف العلاقة بين درجة الذكاء الاجتماعي ومستوى الأحكام الخلقية باختلاف الجنس ؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب قيمة الاختبار الزائي بين معاملي الارتباط لابعاد الذكاءالاجتماعي ومستوى الأحكام الخلقية عند المعلمين والمعلمات ، والجدول (10) يبين هذه النتائج.

الجدول (10)
معامل الارتباط بين مستوي الذكاء الاجتماعي ومستوى الحكم الخلقي عند المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغير الجنس وقيمة Z

مستوى الحكم الخلقي	أبعاد الذكاء الاجتماعي	معامل الارتباط	ذكور	إناث	قيمة Z
ما قبل التقليدي	الأول	**معامل بيرسون**	0.08	0.31	1.71
		مستوى الدلالة	0.61	0.16	
	الثاني	**معامل بيرسون**	-0.26	0.42*	1.3
		مستوى الدلالة	0.09	0.04	
	الثالث	**معامل بيرسون**	0.08	0.21	0.9
		مستوى الدلالة	0.61	0.33	
	الرابع	**معامل بيرسون**	0.03	0.04	0.07
		مستوى الدلالة	0.84	0.84	
	الدرجة الكلية	**معامل بيرسون**	-0.06	-0.11	0.35

		مستوى الدلالة	0.69	0.62	
التقليدي	الأول	معامل بيرسون	-0.22	0.20	0.14
		مستوى الدلالة	0.34	0.28	
	الثاني	معامل بيرسون	-0.44*	0.19	2.0*
		مستوى الدلالة	0.05	0.30	
	الثالث	معامل بيرسون	-0.08	-0.03	0.36
		مستوى الدلالة	0.71	0.99	
	الرابع	معامل بيرسون	0.01	0.01	0.00
		مستوى الدلالة	0.97	0.97	
	الدرجة الكلية	معامل بيرسون	-0.35	0.20	1.21
		مستوى الدلالة	0.20	0.28	
ما بعد التقليدي	الأول	معامل بيرسون	0.12	0.34*	1.64
		مستوى الدلالة	0.51	0.02	
	الثاني	معامل بيرسون	0.21	0.17	0.28
		مستوى الدلالة	0.24	0.23	
	الثالث	معامل بيرسون	0.17	0.01	1.14
		مستوى الدلالة	0.33	0.97	
	الرابع	معامل بيرسون	0.12	0.05	0.5
		مستوى الدلالة	0.49	0.76	
	الدرجة الكلية	معامل بيرسون	0.22	0.21	0.07
		مستوى الدلالة	0.20	0.14	
المستويات مجتمعة	الأول	معامل بيرسون	.374**	.005	2.75*
		مستوى الدلالة	.000	.962	
	الثاني	معامل بيرسون	.218*	.328**	0.87

		مستوى الدلالة	.031	.001	
	الثالث	**معامل بيرسون**	.256*	.295**	0.28
		مستوى الدلالة	.011	.002	
	الرابع	**معامل بيرسون**	.292**	.300**	0.07
		مستوى الدلالة	.004	.002	
	الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي	**معامل بيرسون**	.417**	.398**	0.214
		مستوى الدلالة	.000	.000	

من أجل التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والحكم الخلقي تعزى الى متغير الجنس (معلمين ومعلمات) قام الباحث باستخراج قيمة Z (الاختبار الزائي) .

ويظهر من الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي ومستويات الحكم الخلقي مجتمعة تعزى الى متغيرالجنس ، حيث وجد أن الفرق بين معامل الارتباط للذكاء الاجتماعي ومعامل الارتباط للحكم الخلقي (القيمة الزائية) كان (0.214) ، وهو أقل من القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (.05). بينما لوحظ أن هنالك فروقاً ذات دلالة احصائية بين درجة البعد الثاني للذكاء الاجتماعي ومستوى الحكم الخلقي التقليدي ، حيث كانت قيمة Z (2.0) وهي أكبر من القيمة الجدولية . كما ان هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجة البعد الاول للذكاء الاجتماعي ومستويات الحكم الخلقي مجتمعة ، حيث كانت قيمة Z (2.75) وهي أكبر من القيمة الجدولية.

الفصل الخامس

- مناقشة النتائج
- التوصيات

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال هذه الدراسة ، كما يحتوي على مجموعة من التوصيات التي ارتأى الباحث من خلالها ما يمكن أن يساعد في الإفادة فيما يتعلق بالعربية التعليمية سواء في نتائج الدراسة الحالية أو على مستوى إجراء دراسات أخرى في هذا المضمار.

أولا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

" ما مستويات الحكم الخلقي (حسب مقياس رست) عند المعلمين والمعلمات ؟ "

أظهرت نتائج التحليل للبيانات المتعلقة بالسؤال الأول أن عينة الدراسة يتوزعون على المستويات الثلاثة للحكم الخلقي حسب استجاباتهم على الاختبار المستخدم إلا أن المتوسطات الحسابية بشكل عام أشارت إلى وقوع عينة الدراسة ضمن المستوى التقليدي والذي يضم المرحلة الثالثة والرابعة للحكم الخلقي والذي حددته نظرية كولبرك وتم قياسه باستخدام اختبار رست " D I T " .

ولهذا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة النصير (1981) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين النمو الأخلاقي والذكاء والمستوى الثقافي للأسرة عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن . حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المستوى الأخلاقي السائد بين أفراد الدراسة هو المستوى التقليدي.

كذلك اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الحباشنة (1991) والتي هدفت إلى الكشف عن الفرق بين مستويات الحكم الأخلاقي ، حيث أشارت النتائج إلى أن ثلثي عينة الدراسة وقعن في المرحلة الرابعة ضمن المستوى التقليدي .

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة درويش (1987) التي هدفت إلى معرفة توزيع طلبة الجامعة الأردنية من الجنسين وفي الكليات العلمية والإنسانية على مراحل النمو الخلقي حيث أشارت النتائج لهذه الدراسة أن ما يقارب 65% من الطلبة يقعون ضمن المستوى التقليدي للحكم الخلقي.

كذلك اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الصرايرة (1999) التي هدفت إلى دراسة التوافق بين حالات الهوية النفسية ومستويات الحكم الخلقي لدى طلبة جامعة مؤتة حيث أشارت النتائج أن معظم الطلبة يقعون ضمن المستوى التقليدي .

ولدى مناقشة هذه النتيجة يمكن القول إن الافراد الذين يقعون في هذا المستوى يمتازون بالمحافظة على توقعات الأسرة واحترام القوانين والتمسك بالنظام والعرف الاجتماعي التقليدي وهذا ما يمكن أن نلمسه من معلمي ومعلمات مجتمع الدراسة.

كما أظهرت نتائج التحليل للبيانات المتعلقة بالسؤال الأول إلى عدم وجود أثر للجنس على الحكم الخلقي الذي أتى متوافقا مع نتائج مجموعة من الدراسات منها:-

- دراسة مقصود (1985) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين موقع الضبط والجنس ومراحل النمو الخلقي كما حددها كولبرج وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة في توزيع الإناث والذكور على المراحل الخلقية .

– دراسة لفتون (1985) التي هدفت إلى دراسة الفروق بين الجنسين في الحكم الخلقي والتعرف على اثر أنماط الشخصية على الحكم الخلقي فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في النمو الخلقي للأفراد .

– دراسة الضحاوي (1995) وكان هدفها دراسة ما إذا كان هناك فروق في مستوى الحكم الخلقي باختلاف الجنس ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين مستويات الأحكام .

ومن الممكن أن تعزى أسباب عدم وجود فروق بين الجنسين في الأحكام الخلقية إلى أن الجنسين يعيشون تحت ظل ثقافة واحدة ويتشربون نفس العادات والتقاليد والأخلاق العربية الإسلامية ، فهم يعيشون ضمن إطار مجتمع واحد على أصوله وأعرافه وقيمه ، سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً ، ريفاً أم حضراً . ولهذا السبب لا نجد تلك الفروق .

ثانيا:– مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

" ما مستويات الذكاء الاجتماعي عند المعلمين والمعلمات في كل بعد من أبعاده ؟ "

بينت المتوسطات الحسابية وما يقابلها من درجات مئوية لأبعاد الذكاء الاجتماعي الأربعة أن مستوى الذكاء الاجتماعي للبعد الأول والثاني للمعلمين والمعلمات كان متوسطا أما مستوى البعد الثالث من الذكاء الاجتماعي كان منخفضا، وكان مستوى الذكاء الاجتماعي للبعد الرابع مرتفعا. في حين أن مستوى الذكاء الاجتماعي الكلي للأبعاد الأربعة جاء متوسطا ولم يظهر أي فرق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات لأبعاد الذكاء الأربعة.

وقد يعزو الباحث تدني متوسطات درجات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالبعد الثالث إلى طبيعة الاختبار وطريقة الإجابة عنه وعدد فقراته وتنوعها.

ويمكن القول وبشكل عام إن متوسطات الدرجات لأبعاد الذكاء الاجتماعي يمكن قبولها والعمل عليها ، وكما ورد الإطار النظري للدراسة فإن الذكاء الاجتماعي هو صفة أو خاصية أو قدرة من القدرات العقلية ، أو سمة تتعلق بالشخصية ، وهو في جوهرة تفاعل وفهم للآخرين ، وإن هذه القدرة تفيد في مجالات العمل التي من متطلباتها فهم الآخرين والتفاعل معهم بنجاح ، ويرى الباحث أن الذكاء الاجتماعي ضرورة يجب أن يتصف بها المعلم والمعلمة لينجح في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين من خلال أقواله و أفعاله ، لأن المعلم يؤثر في الطلبة بأقواله وأفعاله وسلوكاته ومظهره والتي قد ينقلها الطلبة عنه أحياناً بطريق شعورية أو لا شعورية .

وقد اتفقت هذه الدراسة في هذا المجال مع دراسة غولمان (Goleman , 2006) ودراسة قطينة (1995) .

ثالثا :- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :-

" **ما العلاقة بين درجة الذكاء الاجتماعي ومستوى الأحكام الخلقية عند المعلمين والمعلمات ؟**

يتضح من تحليل البيانات المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث أن معامل الارتباط بين درجة الذكاء الاجتماعي ومستويات الحكم الخلقي بلغ (0.418) للعينة ككل ، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة معتدلة وعلى هذا يمكن القول بناءً على هذه النتيجة الدالة على وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الاجتماعي والحكم الخلقي ، إن المعلمين والمعلمات الذين لديهم درجة معقولة من الذكاء الاجتماعي يتمتعون بقدر كافٍ من الحكم الخلقي .

وبالرغم من أن الذكاء والنضج الأخلاقي مرتبطتان ، وان توافر مستوى معين من الذكاء يعد شرطاً ضرورياً للتقدم في التفكير والحكم الخلقي ، فإن الذكاء وحده غير كافٍ ، فتاريخ الإنسانية مليء بأمثلة لأناس في غاية الذكاء ولكن لم يبتعد تفكيرهم الأخلاقي في مستوى المرحلتين

الأولى والثانية (المستوى ما قبل التقليدي) من مراحل الحكم الخلقي وفق نظرية كولبرج وهـذا ما يدعم صحة نتيجة السؤال الثالث .

عندما يكون لدى المعلم ذكاء اجتماعي ومقدرة على إصدار الأحكام الأخلاقية فهذا يجعل العملية التعليمية تسير في تطور وازدهار بخطى ثابتة ، لأن هناك العديد من الدراسات أكدت حقيقة تعلم التلاميذ ما يكون عليه المعلم ، فهم يتشربون اتجاهاته ، ويعكسون معتقداته ، ويقلدون سلوكه ، ويستعبرون عباراته ، فكلما كان المعلم سوياً متكاملاً في بنائه النفسي كلما ساعد ذلك على اكتساب التلاميذ اتزاناً وتكاملاً في بنائهم الشخصي ، وهذا ما تدعو له النظريات التربوية .

رابعا :- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :-

" **هل تختلف العلاقة بين درجة الذكاء الاجتماعي ومستوى الحكم الخلقي باختلاف الجنس ؟** "

أظهرت نتائج تحليل البيانات المتعلقة بالسؤال الرابع أن القيمة الزائية (Z) بلغت (0.214) وهي أقل من القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (.05) ، مما يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والحكم الخلقي تبعاً لمتغير الجنس.

وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع نتيجة دراسة الدماطي (1991) حيث لا توجد فروق دالة في الذكاء الاجتماعي بين طلبة دور المعلمين (ذكوراً واناثاً) . أي أن الجنس ليس له اثر في الذكاء الاجتماعي، بل هو صفة ضرورية لكل من الذكور والإناث. وهذه النتيجة تتفق مع هدف الدراسة الحالية وهو ضرورة تنمية الذكاء الاجتماعي للمعلمين والمعلمات لأنهم معلمو جيل الغد وليتم التفاعل مع الطلبة والبيئة المدرسية والمجتمع.

نجد الكثير من الدراسات تناولت موضوع أثر الجنس (ذكور وإناث) على الذكاء العام وتوصلت إلى انه لا توجد فروق بين الجنسين ، على الرغم من وجود فروق بين الجنسين فالنسبة للاستعدادات المعرفية تؤيد البحوث أن الذكور أكثر تفوقا في الاستدلال الحسابي والتصور

البصري والقدرة المكانية ، بينما تتفوق الإناث في الطلاقة اللفظية والسرعة الإدراكية والذاكرة . أما بالنسبة للتحصيل المدرسي تؤيد النتائج تفوق الذكور في الرياضيات والعلوم والتاريخ والجغرافيا والمعلومات العامة بينما تتفوق الإناث في اللغات والفنون . أما بالنسبة للسمات الوحدانية المزاجية فإن الذكور يتميزون بالعدوانية والسيطرة والثقة بالنفس والطموح والاستقلال بينما الإناث بالانفعالية والاجتماعية والتوافق الاجتماعي(ابوحطب ،1992).

نجد في عصرنا الحالي أن الجنسين يراعيان بنفس الاهتمام من الأسرة ويسعيان للحصول على تأييد المجتمع لهم ، ولن يتحقق هذا التأييد إلا عن طريق التوافق بين غايات الفرد وعاداته وقيم وقوانين المجتمع ، مما أصبح لزاما على الجنسين أن يعملا جاهدين من اجل الظهور بصورة أفضل ، ومن ثم هناك ما يشبه التنافس بين الجنسين ، كما أن فرص الرعاية والاهتمام متكافئة في جميع مراحل الحياة ، وربما كل هذه العوامل تؤدي إلى تشابه القيم والأحكام الأخلاقية عند كل من الذكور والإناث .

التوصيات:-

اعتمادا على ما أظهرته الدراسة من نتائج تأتي التوصيات الاتيه:-

1- ضرورة إبراز دور الكليات الجامعية في بناء المعلم اجتماعيا وأخلاقيا وذلك من خلال برامج التوعية والإرشاد النفسي .

2- الاهتمام بتنمية الذكاء الاجتماعي ابتداء من الأسرة وحتى الجامعة وبخاصة إدارة وإدراك العلاقات بين الأشخاص.

3- تشجيع ممارسة الأنشطة الاجتماعية والثقافية والدينية داخل المؤسسات التعليمية وخارجها بهدف تنمية النمو الأخلاقي وكذلك الذكاء الاجتماعي.

4- دراسة المشاكل والمعوقات التي تؤثر في التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعيـــة بين المعلمين أنفسهم وبين المعلمين والطلبة .

5- القيام بدراسة مراحل التطور والنمو الأخلاقي للطلبة في كل مرحلة عمرية ، للوقوف على المعوقات الاجتماعية والثقافية للنمو الأخلاقي المثالي .

المراجع : -

المراجع العربية:

- إبراهيم، زكريا (1975) .المشكلة الخلقية ، القاهرة ، مكتبة مصر.
- أبو حطب ، فؤاد (1992). القدرات العقلية ، القاهرة ، مكتبة ألانجلو المصرية.
- أبو حطب ، فؤاد (1996). القدرات العقلية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
- أحمد ، لطفي بركات (1982) .في الفكر التربوي الإسلامي ، الرياض :دار المريخ.
- الاشول ، عادل (1982) علم النفس النمو . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- توق ، محي الدين و عدس ، عبد الرحمن(1984) . اساسيات علم النفس التربوي ، ط 1،عمان الأردن.
- توق، محي الدين (1980) . المستوى الاقتصادي والاجتماعي والترتيب الاولادي وتأثيرهما على النمو الخلقي عند عينة من الأطفال الأردنيين ، دراسة تجريبية ، مجلة العلوم الاجتماعية ،العدد الثالث ،السنة الثامنة ، ص ص160-164.
- الجنيدل ، عبد الرزاق سعد (1997) . الذكاء الاجتماعي في اطار نموذج البناء العقلي لجيلفورد ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة الامام محمد بن سعود : الرياض ، السعودية

- الحباشنة ، خذيجة (1991) . مستوى الحكم الاخلاقي ومفهوم الذات لدى المرأة العاملة مقارنة بغير العاملة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، عمان ، الاردن
- حلمي ، مصطفى (1986) . الاخلاق بين الفلاسفة وحكماء الاسـلام . القـاهرة : دار الثقافة العربية .
- الحمود ، شهناز نايف(1995). مستويات الحكم الأخلاقي عند الأحداث الجانحين وغير الجانحين في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية،عمان ،الأردن.
- الخطيب ، بلال (1988) . توزيع طلبة الجامعة الاردنية على مراحل النمو الاخلاقـي حسب منبتهم الاجتماعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية : عمـان ، الاردن .
- الخطيب ، حسين محمود(2000).دلالات صدق وثبات صورة معدلة من مقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية،عمان ،الأردن.
- درويش،رباب (1987).العلاقة بين مستوى الدراسة الجامعية للطالب ومستوى الحكـم الخلقي لديه ،رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الأردنية ،عمان ،الأردن.
- الدريني ، حسين عبد العزيز (1984).الذكاء الاجتماعي وقياسه فـي الثقافـة العربيـة ،مجلة كلية التربية، جامعة قطر ،عدد64 ، ص ص104-107.

- الدماطي ، فاطمة عبد السميع محمود (1991).الــذكاء الاجتمــاعي وعلاقتــه بكفــاءة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ،القاهرة، مصر.
- دياب، فوزية (1966).القيم والعادات الاجتماعية ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.
- زهران ، حامد (1984) . علم النفس الاجتماعي . القاهرة : عالم الكتاب .
- سفيان ، نبيل صالح (1997) . الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وعلاقتها بــالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز ، اطروحــة دكتــوراة غيــر منشورة ، جامعة بغداد : بغداد ، العراق .
- سليم ، مريم (2003). علم نفس النمو . بيروت : دار النهضة.
- سليمان ، سناء محمد (2006).سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها . القــاهرة : عــالم الكتاب.
- السيد ، فؤاد البهي (2000) .الذكاء . القاهرة :دار الفكر العربي
- الشوارب ، أسيل و الخوالدة ، محمود (2008). النمو الخلقي والاجتماعي . عمان : دار الحامد .
- صالح ، احمد زكي (1988).علم النفس التربوي . القاهرة : مكتبة ألا نجلو المصرية
- الصرايرة ، اسماء (1999) . مدى التوافق بين حالات الهوية النفسية ومستويات النمــو الخلقي لدى الطلبة ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة مؤتة ، الكرك ، الاردن .
- الصمادي ، حاتم (2006) . أساليب التفكير والحُكم الخلقي لدى عينة من طلبة جامعــة اليرموك ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الاردن.

- الضحاوي ، فاطمة محمد علي (1995) .الأحكام الأخلاقية وعلاقتها بالتكيف الاجتماعي لدى المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس. القاهرة ، مصر.
- الطواب ، سيد (1995) . النمو الانساني ، اسسه ، تطبيقاته . القاهرة : دار المعرفة.
- عاقل ، فاخر (1979) مدارس علم النفس . القاهرة : دار العلم للملايين .
- عبد السلام ، سامية عبد الرحمن (1992) .القيم الأخلاقية دراسة نقدية في الفكر الإسلامي والفكر المعاصر. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عبد الفتاح ، فوقية (2001) . الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكل من كفاءة ادائها وبعض المهارات والذكاء الاجتماعي للطفل . "بحث مقدم في المؤتمر السابع عشر لعلم النفس ، جامعة 6 اكتوبر (4-7)مارس 2001."
- العربي ، محمد (1992) . الاخلاق السياسية في الفكر الاسلامي والليبرالي . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- غانم ، حجاج (2005) . علم النفس التربوي . القاهرة : مكتبة عالم الكتب.
- الغول ، احمد عبد المنعم (1990). دراسة الذكاء الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية من بناء الريف والحضر في أسيوط . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أسيوط. أسيوط ، مصر.

- الغول ، احمد عبد المنعم (1993) . الكفاءة الذاتية والـــذكاء الاجتمـــاعي وعلاقتهمـــا ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربـــويين وانجـــار طلابهـــم الأكاديمي. أطروحة دكتوراه ،جامعة أسيوط . أسيوط ، مصر.
- فتحي ، محمد (1983) . في النمو الاخلاقي (النظرية – البحث – التطبيق). الكويت : دار القلم .
- فرحان ، محمد جلوب (1987). فلسفتنا التربوية في ضوء فكر الرئيس صدام حـــسين .الموصل:–دار الكتب للطباعة والنشر.
- القزاز ، محفوظ محمد (2001).دراسة محتوى الحكم الخلقي لدى طلبة معاهـــد اعـــداد المعلمين في محافظة نينوى وعلاقته بالجنس والمستوى الدراسي ،مجلة العلوم التربوية والنفسية،جامعة البحرين،عدد4 ،ص ص 82–97 .
- قطينة ، رلى عبد الغني (1995) . اثر السمات الشخصية للمديرين على انماط المنـــاخ التنظيمي السائدة في المدارس الثانوية الحكومية في الاردن ، رســـالة ماجـــستير غيـــر منشورة ، الجامعة الاردنية ، عمان ، الاردن .
- القوصي ، عبد العزيز (1956).أسس الصحة النفسية.القاهرة،مكتبة النهضة المصرية.
- الكايد ، ركان عيسى (2008) . درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الاردن وعلاقتها بالانضباط المدرسي لدى الطلبـــة وتفاعـــل المدرســـة مـــع

المجتمع المحلي ، اطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمان العربيـــة للدراســـات العليا ، عمان ، الاردن .

- الكيال، مختار احمد (2003).البنية النفسية للذكاء الموضـــوعي والـــذكاء الاجتمـــاعي والذكاء الشخصي وعلاقته بمستويات تجهيز المعلومات في ضوء الجنس والتخـــصص الأكاديمي، مجلة كلية التربية،جامعة عين شمس،عدد27،ص ص159–207.
- المغازي ، ابراهيم محمد (2003) . الذكاء الاجتماعي والوجـــداني والقـــرن الحـــادي والعشرين . المنصورة : مكتبة الايمان.
- مليكه ، لويس كامل (1979). قراءات في علم النفس الاجتماعي في الـــوطن العربـــي. الهيئة العامة للكتاب.
- الموسى ، احمد ناصر (2007) . مستوى الاداء الوظيفي لدى المرشد التربـــوي فـــي المرحلة الاساسية في منطقة تبوك وعلاقته بالذكاء الاجتماعي ، رسالة ماجستير غيـــر منشورة ، جامعة مؤتة ، الكرك ، الاردن.
- النصير ، رافع (1981) . النمو الاخلاقي وعلاقته بالذكاء والمستوى الثقافي للاسرة عند طلبة المرحلة الثانوية في الاردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرمـــوك ، اربد ، الاردن .
- هلال ، رانيا محمد (2004) . بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفيـــة الفارقـــة بـــين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غيـــر منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية : القاهرة ، مصر.

- الوقفي ، راضي (1998).مقدمة في علم النفس.عمان.دار الشروق.

المراجع الاجنبية:

- Ford,M.E.&Tisak,M.S.(1983).A further search for social intelligence . **Journal of Educational Psychology**.75,pp196-206.

- Gader , S . & (2004) . Effect of school climate on social intelligence. IFE Psychology: **An International Journal** ,12(1)

- Gibbs, C, and Clark M, 8 Joseph, A. (1986) **Relations between moral judgment**, moral courage, And field indepence. Child development .57. PP.185-193

- Gibbs.C. (1981). **Social intelligence**, Measuring reflection, Prentice Hall .Engle wood clifs, USA.

- Goleman , Daniel (2006) . **The socially Intelligence Leader** , Number 1 Teaching to Student Strengths , V64.

-Green, L.L(1981) . safety need resolution and cognitive ability as interwoven antecedents Moral development social behawior and peronality vol 9,no 2.

- Hoffman, S. (1977). **Intelligence and the development of moral judgment**, in children, the journal of genetic psychology. Vol .130, PP. 27-34.

- Jones,K.&Day,J.D.(1997). Discrimination of two aspects of cognitive social intelligence from academic intelligence. **Journal of Educational Psychology**. 89,486-497.

- Keating, P. Daniel ,(1976) . **Asearch for Social intellgence**. J. edu psychol. 7012 . 218-223 .

- Kihlstrom,J.F.&Cantor,N.(2000).Social intelligence.In R.J.Sternberg (eds.) **Handbook of Intelligence.**Cambridge: Cambridge University Press.

- Kosmitzki,C.&John,O.P.(1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. **Personality & Individual Differences,15,11-23**

- Lifton,P.(1985):Individual Difference in Moral Development:the relation of sex, gender and personality to morality. **Journal of Personality**,53.

- Lind,G.(1998a).An introduction to the moral judgement test (MJT),(http.//www.Uni.Konstanz).

-Lindon,J&Draugalis,J.(1992).Moral Development,result of Rest's issues test , **American Journal of Pharmaceutical**,Vol.56,No2.

-Maqsud,M.(1980).Relationship Between Preference Personal Control, Moral Reasoning and Socioeconomic Status of Nigerian Hausa Adolescents, **Journal of Youth and Adolescence**,9.

-Nisan,M.Kohlberg,L.(1982).**University and Variation in Moral Judgment**, a longitudinal and cross-sectional study in Turkey, child development,53.

- Oliver , R (1994) . A **correlation study of childrens social intelligence** , Dissertation Abstract International , 55(3).

- Riggio,R.E.Messamer,J.&Throckmorton,B.(1991).Social and academic intelligence:Conceptually distinct but overlapping constructs. **Personality & Individual Differences,12,695-702.**

-Schiamberg,L.(1988).**Child and Adolescent Development**,ED , Mccmillan,P.C.New York.

- Sternberg,R.J.(1997). The concept of intelligence and its role in life long learning and success. **American Psychologst ,52,1030-1037.**

- Wong,C.M.T,Day,J.D,Maxwell,S.E,&Meara,N.M.(1995).A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. **Journal of Educational Psychology**.87,117-133.

-Zunker , V . G . (1981) **. Career counseling : Applied concepts of life planning** . Brook Ide Publishing Company Books, USA.

الملاحق :

- **مقياس جورج واشنطن الذكاء الاجتماعي .**
- **مفتاح التصحيح لمقياس جورج واشنطن الذكاء الاجتماعي**
- **اختبار تحديد القضايا للحكم الخلقي .**
- **مفتاح التصحيح لاختبار تحديد القضايا للحكم الخلقي**
- **نموذج تفريغ الاجابات لاختبار تحديد القضايا**

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم ، أختي المعلمة:

أضع بين أيديكم قائمة من الفقرات المترجمة لمقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي ، بهدف قياس درجة الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين والمعلمات ، وذلك ضمن الأبعاد التالية:

***الحكم في المواقف الاجتماعية.**

***التعرف على الحالة العقلية للمتكلم.**

***ملاحظة السلوك الإنساني**

***روح الفكاهة أو الشعور بالدعابة.**

أرجو التكرم بالإجابة على فقرات الاختبار ضمن الأبعاد المذكورة أعلاه وذلك في الأماكن المخصصة على ورقة الإجابة.

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

الاختبار الأول: الحكم في المواقف الاجتماعية JUDGMENT SOCIAL SITUATION

ويتضمن هذا الاختبار (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، حيث تمثل كل فقرة موضوعا أو موقفا اجتماعيا وعلى المفحوص أن يستجيب لهذا الموقف من خلال أربعة بدائل صحيحة ، وعليه أن يختار البديل الأكثر صحة .
وذلك على ورقة الإجابة .

1- تخيل انك عينت بموقع في شركة كبيرة. فان الطريقة الفضلى (المثلى) لتأسيس صداقات وعلاقات مميزة مع أقرانك في العمل هي:-
......تجنب إبداء الملاحظات أو تصحيح الأخطاء التي يقومون بها.
...... تمدح أقرانك أمام المدير.
...... تكون مهتما ومتعاونا في عملك .
..... اطلب بأن يسمح لك بالقيام بالمهام التي تستطيع عملها بشكل أفضل منهم.

2- لديك موظف فعال ولكن يشكو باستمرار من العمل الموكول إليه . ولاحظت أن شكواه هذه تترك أثرا سيئا على الموظفين الآخرين انه من الأفضل أن:
...... تطلب من الموظفين الآخرين أن يحاولوا إهمال أخطائه.
...... تبحث عن سبب موقفه هذا وتحاول تعديله.
...... تستبدله بموظف من دائرة أخرى.
...... تدعه يخطط لعمله بشكل اكبر.

3- رجل في الستين من عمره مخلص جدا في عمله. ويعمل منذ 25 سنة. وأصبح يشكو من أن عمله مجهد جدا . انه من الأفضل ان:-
.....تخبره أن يستمر في عمله وإلا ستطرده من العمل.
..... تفصله وتحضر رجلا شابا لإشغال مكانه.
..... تعطيه زيادة في الراتب حتى لا يعترض على عمله.
..... تخفف من العمل الموكول إليه.

4- زميل لك في العمل ولا يملك أي سلطة عليك . أخبرك بطريقة استبدادية ان تقوم بعملك بطريقة تختلف قليلا عن الطريقة التي تعودت عليها . أي من التالية سوف تعمل:-
.....تعمل بطريقته دون جدال.
..... تتجاهل توجيهاته وتعمل بطريقتك الخاصة .
..... تخبره ان ذلك ليس شأنه وانك تعتزم القيام بعملك بطريقتك الخاصة.
..... تخبره ان يقوم بهذا العمل نفسه.

5- حدثك صديق قديم بأنه مصاب بوعكة صحية ألمت به. انه من الأفضل أن:-
..... تذكره بالأوقات الجميلة التي قضيتموها معا .
..... تخبره عن أفعال بعض أصدقائكما.
..... تستفسر عن مرضه.
..... تشعره كم أنت متألم لمرضه.

6-أنت تعمل في مصنع وصاحب المصنع يريدك أن تلتحق بدوره في برنامج حرفي لكن ذلك يتزامن مع دروس خاصة بك ملتحق بها في مدرسة مسائية. من الأفضل أن:
....تحضر دروس المدرسة وتخبره عن التعارض بين وقت الدورة ودروس المدرسة، إن استعلم عن ذلك.
....تشرح لع الوضع وتأخذ رأيه عن الأهمية النسبية للموضوعين.
....تلغي دروس المدرسة وتهتم بعملك.
....تلتحق بالبرنامجين بالتناوب وبدون أي تعليق.

7- مندوب مبيعات متنقل ولمدة خمسة عشر عاما. قرر وتحت ضغوط من عائلته أن يقيم في مكان واحد، فحول عمله إلى المكاتب العامة للشركة التي يعمل بها. أنت تتوقع منه أن:
....يحب العمل المكتبي لأنه مريح.
....يصبح متضجرا تحت روتين العمل المكتبي.
....يبحث عن عمل في مؤسسة أخرى.
....يكون غير فعال في عمله المكتبي.

8-قمت بتكريم صديقين لك من خلال مأدبة غداء.احدهما محافظ جدا والآخر متطرف في أرائه . دار نقاش حاد بينهما حول تنفيذ احد قوانين الممنوعات.من الأفضل أن:
....تأخذ موقف محدد بجانب من تعتقد أن رأيه صحيح.
....تحاول تغيير موضوع النقاش.
....تدخل النقاش وتعطي وجهة نظرك مبينا لهما درجة التطرف في نقاشهما.
....تطلب منهم تغيير الموضوع لتجنب المزيد من النقاش.

9- شاب دعا خطيبته لحضور حفل فني معه.وعندما اقترب من المسرح، اكتشف انه قد نسي محفظة النقود في البيت. من الأفضل أن:
....يحاول الحصول على تذاكر بالدين من خلال ترك ساعته مثلا كضمان.
....يحاول إيجاد صديق يستطيع أن يستدين منه المال.
....يتفق معها على الذهاب إلى مكان آخر.
....يجد عذرا ممكنا ويذهب إلى البيت لإحضار النقود.

10- تمتلك بعض الخبرة كبائع في محل تجاري وقد حصلت للتو على عمل في متجر كبير . أفضل طريقة لتأسيس علاقات مع الموظفين في قسمك هي أن:
....تسمح لهم القيام بمعظم البيع لأيام قليلة بينما أنت تلاحظ طريقتهم في البيع.
....تحاول سن طرق جديدة والتي وجدتها مفيدة في عملك السابق.
....تكيف نفسك للأوضاع الجديدة واقبل النصائح المفيدة من زملائك الموظفين.
....تطلب المساعدة الضرورية من المدير بدلا من أي شخص آخر.

11-شابة تعمل في مهنة تجارية. اجتمعت على الغداء مع معلمة شابة وهادئة، من الأفضل أن تبدأ المناقشة مع هذه المعلمة حول:
....موضوع عام من المواضيع الحالية.
....الميزة المهمة في عملها الحالي.
....اتجاهات التعليم الحديثة.
....اتحادات المعلمين.

12-امرأة متزوجة تعمل منذ وقت طويل كقائدة في العمل الاجتماعي التطوعي وذات ارتباطات كثيرة بحيث تترك عملها المنزلي للخادمة.انتقلت إلى مدينة أخرى يتوقع منها أن:
....تكون غير راضية ببيتها الجديد.
....تصبح مهتمة أكثر بأعمالها المنزلية.
....تدمج نفسها بسهولة في المجتمع الجديد مستمرة في اهتماماتها.
....تتبنى اهتمامات جديدة في المجتمع الجديد.

13-تريد أن تطلب خدمة من شخص وأنت لا تعرفه بشكل جيد . أفضل طريقة لذلك هي أن:
....تحاول أن تثير لديه الانطباع بأنه هو الشخص الذي يستطيع ذلك.
....تخبره عن مدى الفائدة الكبيرة التي يقدمها لو فعل ذلك.
....تعرض عليه القيام بعمل ما مقابل الخدمة.
....تطلب منه الخدمة مبديا أسبابك باختصار.

14-شاب في ال24 من عمره يقضي جزء كبير من وقته على الحفلات المتأخرة وما شابه وينفق أموال طائلة على ذلك،حذره أصدقائه بأنه لن ينجح في عمله إذا استمر على هذا المنوال . سوف يحدث تغيرا في هذا الوضع إذا:
....بدأت حياة الليل تؤثر على صحته.
....أثار لديه أصدقائه الانطباع عن مدى الأذى الذي يلحقه بنفسه.
....اكتشف رئيسه بالعمل ذلك وحذره.
....أصبح يهتم بتطوير نفسه.

15-أنت تقوم بحل الكثير من مشاكل صديقك.حتى بدأ يظن انك ستروض جميع الصعوبات التي تواجهه.أفضل طريقة لتعديل هذا الوضع دون أن تحرجه هي:
....تشرح له مدى الأذى الذي يلحقه بنفسه بسبب ذلك.
....تعرض هذا الوضع لصديق لكما لديه القدرة على تصحيحه.
....اقبل منه الطلب الأخير ولكن بطريقة تجعله يعتقد انه كان من الأفضل أن لا يطلبه
....أعطه عذرا مقبولا لعدم قبول طلبه.

16-رقي شخص إلى موقع المسؤولية في عمله.من المحتمل أن يحقق أفضل أهدافه ويكسب ود واستحسان موظفيه عن طريق:
....محاولة غرس فكرة العمل الفعال في نفس كل موظف.
....ترقية من يعتقد إنهم يستحقون ذلك وبصورة عاجلة.
....يطلب من كل موظف سرا نصائحه حول ما يجب تغييره.
....مواصلة سياسات من سبقه في المنصب، مدخلا التغييرات اللازمة تدريجيا.

17-افترض انك تعيش في منطقة تبعد عن المدينة 10 أميال، وقد وعدت احد جيرانك أن تأخذه بسيارتك عند الساعة 4، وبعد أن انتظرك من الساعة 3 إلى الساعة 4 وجدت انك سوف تتأخر حتى الساعة الخامسة والنصف.من الأفضل أن
....تعرض عليه أن تطلب له سيارة أجرة.
....تخبره عن ظروفك وتدعه يقرر ما الذي سيعمله.
....اطلب منه أن ينتظرك حتى الخامسة والنصف.
....تعرض عليه أن يقود سيارته أو أن تجعل واحدا آخر يقودها.

18-افترض انك مدير مؤسسة ولديك اثنان من الموظفين لا ينسجمان مع بعضهما. كلاهما فعال في عمله. من الأفضل أن:
....تفصل الموظف الأقل نشاطا.
....تعطيهما عملا مشتركا يستمتعان به معا.
....تحاول إثارة الانطباع لديهم عن مدى الإساءة التي يصنعاها لنفسيهما.
....تحتفظ بهما لكن تعطي لكل منهم عملا مختلفا عن الآخر.

19-شغل علي منصبا وظيفيا في مؤسسة مدة 10 سنوات، خلال هذا الوقت كان يقوم بالعمل الموكل إليه بأمانة وإخلاص، ويفتقده أصحاب العمل إذا ترك العمل.في حال حصوله على وظيفة في مؤسسة جديدة، فأنه من المرجح أن:
....يتولى القيام بمسؤولياته الإشرافية بسهولة.
....يشعر صاحب العمل الجديد بانتمائه للمؤسسة فورا.
....يتأنى في الحصول على فرص عمل مناسبة.
....يكيف نفسه في حال تلقيه انتقادات تافهة عن عمله.

20-افترض انك تعمل كمشرف على تقديم الوجبات في مطعم الخميس مساء، اكتشفت صباح الخميس انك لن تستطيع الحضور بسبب ظروف عائلية، يجب أن:
....تعمل ترتيبات من اجل إلغاء حفلة العشاء.
....تعمل ترتيبات لشخص ما ليشغل مكانك.
....تكتب بالتفصيل الخطط التي لديك في المساء وابعثها مع شخص.
....تبعث ملاحظة لأحد أفراد المطعم شارحا فيها ظروفك.

21-في الأعمال المتماثلة فان الموظف الذي يستطيع التكيف بسهولة في موقع جديد وفي مؤسسة جديدة هو الذي:
....عمل دائما بشكل جيد في مختلف المواقع.
....أنجز واجباته في موقعه السابق لمدة عشرة سنوات بنجاح.
....لديه أفكار لأعماله ويخلص لها.
....لديه توصية جيدة من صاحب العمل السابق.

22-يتحدث معك احد معارفك عن موهبته، هذه المحادثة أضجرتك، من الأفضل أن:
....تصغي بأدب ولكن تنتبه بضجر.
....تصغي مدعيا الاهتمام.
....تخبره بصراحة أن الموضوع لا يثير اهتمامك.
....تنظر إلى ساعتك باضطراب.

23-افرض انك تعمل كاتب بدرجة دنيا في مكتب كبير، دخل رئيس شعبتك إلى مكتبك عندما كنت تقرأ الصحيفة في الوقت الذي يجب أن تعمل فيه. أفضل طريقة للخروج من هذا الموقف هو أن:
....تستمر في قراءة الصحيفة وتظهر له انك غير محرج.
....تطوي الصحيفة ثم تعود لعمل واجباتك.
....تتظاهر بأنك تطالع الأخبار التي تهم عملك.
....تحاول لفت انتباهه عن طريق قراءة العناوين الرئيسية بصوت عالي.

24-افترض انك معلم للصف الثالث الأساسي، وبينما كنت ذاهبا إلى المدرسة في احد أيام الشتاء تساقط الثلج لأول مرة، وبدأ بعض تلاميذك يرشقونك بكرات الثلج. من وجهة نظر الإدارة الجيدة للمدرسة يجب:
....معاقبة التلاميذ ومطالبتهم بمعاملة معلمهم باحترام.
....إخبار التلاميذ إنهم إذا عاودوا تكرار ذلك سوف تتم معاقبتهم.
....كتابة تقارير لأولياء أمورهم حول ذلك.
....تؤخذ كدعابة ولا يتم التعليق حول ذلك.

25-افترض انك رئيس لمركز اجتماعي أسس لتحسين العلاقات الاجتماعية، وقد كانت الاجتماعات في الثلاث أشهر الأخيرة قليلة الحضور. من أفضل الطرق لإحضار مواطنين أكثر في الاجتماع القادم هي:
....زيارة بعض المواطنين البارزين ووضع المشكلات التي تواجهك أمامهم.
....الإعلان عن برامج مثيرة في اجتماع مسائي.
....وضع إعلانات حول الاجتماع في جميع المباني العامة
....إرسال رسالة شخصية عن الاجتماع إلى جميع الأعضاء.

26-حمزة موظف نشيط يعتقد انه يعرف كل شيء، ينتقد طريقة عمر في تنفيذه لعمل خاص كلف به كجزء من العمل الذي يقومون به.اقترح المدير أن يقوم الجميع بإتباع طريقة عمر لأنها توفر الوقت. من الأفضل لحمزة أن:
....يطلب من المدير تكليفه بعمل آخر.
....يبقى يعمل بطريقته الخاصة بدون أي تعليق.
....يتبع طريقة عمر ولكن يستمر في انتقاده.
....يتبع طريقة عمر ولكن يتعمد العمل بفاعلية اقل.

27-رجل عمره 65 عام كسب بعض النجاحات السياسية في مقتبل العمر،ولكنه ونظرا لسياسته الصريحة خاض معركة خاسرة في ال20 سنة الأخيرة.من الأفضل أن:
....يتابع معركته الخاسرة.
....ينحاز إلى جماعة سياسية من اجل النجاح.
....يؤسس حزب سياسي جديد.
....يترك الحياة السياسية لأنها مرهقة.

28-افترض بأنك فتاة وقابلت امرأة مسنة في الشارع وهزيلة جدا ومعروفة لديك،تبدو الدموع في عينيها. من الأفضل أن :
....تسألها لماذا هي حزينة.
....تضع يدك على كتفيها كطريقة لمواساتها.
....تتظاهر بعدم ملاحظة حزنها.
.... تتظاهر بعدم ملاحظتها مطلقا.

29-زميل لك بالعمل متباطئ وكسول في العمل، مما يستدعي منك أن تعمل أكثر من نصيبك.أفضل طريقة للحفاظ على علاقات حسنة معه هي أن:
....تشرح الموقف لصاحب العمل.
....تخبره بدماثة انه يجب عليه القيام بنصيبه من العمل وإلا سوف تخبر المدير.
....تعمل بقدر استطاعتك وبفاعلية ولا تقول شيئا عنه.
....تنجز حصتك من العمل وتترك الباقي دون عمل إذا لم يقم به زميلك.

30-افترض انك رئيس جديد لمكتب تنظيمي في إحدى المدن،أفضل طريقة لكسب احترام وإعجاب مرؤوسيك بدون التضحية بسياستك معهم هي أن :
....تتخلى عن جميع المهام الصغيرة والممكنة لهم.
....تحاول إقناعهم بجميع أفكارك.
....تعمل حلول وسطية لجميع الأمور الهامة.
....تدافع عن كثير من الإصلاحات.

الاختبار الثاني: التعرف على الحالة العقلية للمتكلم:
REGOGNITION THE MENTAL STATE OF THE SPEAKER

ويشتمل هذا الاختبار على (18) عبارة تمثل كل منها الحالة العقلية للمتكلم ، وكذلك (18) مصطلح يمثل كل منها وصف للحالة العقلية للمتكلم . ضع رقم المصطلح الذي يصف الحالة العقلية لكل من العبارات بوضع رقم المصطلح الذي يناسبه بين القوسين الموجودين أمام رقم السؤال على ورقة الإجابة ، علما بان بعض المصطلحات تناسب أكثر من فقرة وهناك مصطلحات لا تناسب أي من الفقرات.

1- طموح	6- اشمئزاز	11- حيرة (تردد)	15- غيظ
2- إعجاب	7- حسد	12- غيرة	16- ندم
3- يأس	8- خوف	13- وحدة	17- سخرية (احتقار)
4- تصميم	9- كراهية	14- حب	18- شك
5- خيبة أمل	10- نفاق		

1- لا احد يستطيع أن يقف في طريقي فانا ماض في عمل ما نويت أن افعله أو أموت دونه.
2- أي واحد منها سآخذ؟ احدهما ؟ كلاهما؟ ولا أي منهما؟
3- يوجد شيء في طريقة توزيعه لورق اللعب مما يجعلني أريد أن أمزقه
4- لكم تطلعت لحضور هذه الحفلة ولعدة أيام!
5- في المستقبل كما في الماضي سأناضل للحصول على أعلى المناصب من حيث الشهرة.
6- بريق عينيك ، ولمسة يدك تجعل أبواب الفردوس تهتز لي.
7- تناول المشروبات بالكمية التي ترغب ، ولكن اتعظ بفوائد الماء.
8- لقد رقصت معها أربع مرات ثم بعد ذلك مسكت يدها في الظلام. هل تعتقد أن تصرفك هذا لائق معي؟
9- في كل مرة انظر إليه اشعر- أنا اعرف تقريبا- انه يتآمر ضدي.
10- الجميع، الجميع رحلوا، حتى الوجوه المألوفة القديمة كذلك.
11- له رائحة نتنة جدا وتشبه رائحة السمك.
12- أتفكر في سؤال هؤلاء ! أنهم حتى لا يعرفون الاستقبال من الاحتفال.
13- ليس هذا فحسب ، فعلاوة على أن آخر أمل قد تلاشى – لا استطيع أن أكافح أكثر من ذلك.
14- اللعنة علي إذا أنا سامحته !
15- هذه الصور المروعة توقف شعر راسي ، وتجعل قلبي يخفق بين ضلوعي بعنف.
16- لو أنني فقط لم ادع تلك الفرصة تضيع مني، كان يمكنني الآن أن استمتع بكل الأشياء التي طالما تقت إليها.
17- أتمنى لو ملكت الفرصة التي أتيحت لك،الأشياء دائما تأتيك على طبق من فضة،ولكن بالنسبة لي لم احصل على فرصة لعمل أي شيء.
18- الأيام الماضية مليئة بالمرارة والألم والتعب، والآن في هذه الأيام عل سأتذوق طعم أيامي الماضية، نظرتي لها مليئة بالارتياب ويمكن أن أموت قهرا.

الاختبار الثالث:ملاحظة السلوك
OBSERVATION OF HUMAN BEHAVIOR

ويشتمل هذا الاختبار على (40) فقرة من نوع الصواب والخطأ، وتمثل وصفا لسلوك الإنسان وعلى المفحوص أن يضع دائرة حول الحرف المناسب لكل عبارة (صح،خطأ) على ورقة الإجابة.

(ص ، خ) 1- في حالة الابتهاج(السرور) فان أطراف الفم (زوايا الفم) تنسحب إلى أسفل.

(ص ، خ) 2- إن التظاهر والرياء وجدت في الغالب من خلال الرغبة في الإعجاب الاجتماعي.

(ص ، خ) 3- من السهل أن تتذكر لتعبئ الساعة كل ثمانية أيام أكثر من الساعة التي تعبأ يوميا.

(ص ، خ) 4- ننصدم من أخطائنا فيما يتعلق بالاتيكيت(آداب التعامل مع الآخرين) أكثر من تلك المتعلقة بالمنطق.

(ص ، خ) 5- في حالة الخوف تميل العينين لان تصبح أكثر اتساعا

(ص ، خ) 6- كقاعدة يجب أن تكون ثقتنا قليلة بأولئك الأشخاص الذين يظهرون حبهم الشديد بناء على معرفة سطحية.

(ص ، خ) 7- إن الإنسان ذو الشخصية القوية في العادة يكون له أصدقاء أوفياء وأعداء الداء.

(ص ، خ) 8- بالنسبة لمعظم الناس الذين يمنعون من القيام بعمل فإنهم يزدادون توقا للقيام به.

(ص ، خ) 9- السلوك الجيد دلالة ثابتة على الذكاء المرتفع.

(ص ، خ) 10- إن رجل المبيعات الذي يصنع بيعا أكثر هو في العادة الأكثر شعبية بين زملاءه.

(ص ، خ) 11- واحدة من أكثر الطرق الناجعة لجلب أي فرد لوجهة نظرك هي الاشتراك معه في المناقشة والجدال.

(ص ، خ)12- في المعدل لا يوجد متعة أكثر للإنسان من مدح نفسه .

(ص ، خ) 13- إن إعطاء الصحيفة تفاصيل الجرائم لنشرها يساعد على تقليل عدد الجرائم المتشابهة.

(ص ، خ)14- بالنسبة لأغلب الناس فإن الرغبة في القبول لاجتماعي تدفع السلوك وتحفزه أكثر مقارنة مع تأثير المبادئ.

(ص ، خ) 15- في الأعمال الناجحة، غالبا ما يكون تأثير الأصدقاء مهما كأهمية العمل.

(ص ، خ)16- في العلاقات الاجتماعية فان المطالب عادة أكثر فاعلية من المتطلبات.

(ص ، خ)17- أفضل طريقة للحفاظ على الصداقات مع شخصين عدوين هي في المحاولة لتسوية النزاع بينهما.

(ص ، خ)18- من المستحسن لرجل المبيعات إظهار استياءه للزبائن الذين يرجعون البضائع المشتراه وبذلك لن يعيدوا الكرة مرة أخرى.

(ص ، خ)19-فيما يتعلق بأحاديث الشراء والبيع فان أهم شيء يكون عادة السعر.

(ص ، خ)20- الإخلاص للمؤسسة التي تعمل بها يتطلب منك أن تغتنم كل فرصة لإيذاء منافسيها.

(ص ، خ) 21- في العادة نحن نعيب الشخص الذي أسأنا إليه.

(ص ، خ)22- عادة ما يعتقد البائعين أن السمكري يدفع كثيرا جدا.

(ص ، خ) 23- الكثير من تفكيرنا يكمن في إيجاد حجج للاستمرار في معتقداتنا حول ما عملناه.

(ص ، خ)24- اغلب الناس يفضلون الاعتراف بأنهم يملكون أحكاما خاطئة أكثر من كونهم يملكون ذاكرة سيئة.

(ص ، خ)25- في النزاع بين فرد وشركة فإن اغلب الناس يفضلون الوقوف إلى جانب الفرد

(ص ، خ)26- هناك نزعة واضحة تنتشر بين الكبار في السن للقول بأن العالم يسير نحو الأسوأ.

(ص ، خ)27- معظم الرجال يستاءون من تقبل الأوامر من النساء.

(ص ، خ)28-البغض يأتي أحيانا بسبب التصرفات الجيدة.

(ص ، خ)29- تجاوز الضوابط للقوانين الصارمة هي أفعال غير مرغوبة لمجموعة من الناس وفي العادة تزيد احترامهم للقانون.

(ص ، خ)30- بناء علاقة صداقة مع أي شخص يمكن أن تتم بجعله يقوم ببعض الأشياء لك كما تقوم أنت ببعض الأشياء له.

(ص ، خ)31- إن مديح الشخص عند وجود زملاءه غالبا ما يجعله ذلك ذو شعبية بينهم.

(ص ، خ)32- نحن نلوم أنفسنا عن الأشياء التي نعتذر فيها للآخرين.

(ص ، خ)33- جميع الناس الذين يصبحون أثرياء أو مشهورين فهم إما يكونوا بارعين أو يجهدون أنفسهم في العمل.

(ص ، خ)34- الناس أكثر ميلا للعمل في النشاطات الاجتماعية منفصلين مقارنة مع العمل كتابعين ضمن مجموعة.

(ص ، خ)35- معظم الناس يستمتعون بنجاح زفافهم دون حسد.

(ص ، خ)36- واحدة من أكثر الطرق فاعلية للنجاح والتقدم في هذا العالم هي في عدم انتهاك إخلاص وصدق الأصدقاء.

(ص ، خ)37- كقاعدة عامة،ليس من المستحسن أن تقدم طلبا لعمل مفضل إمكانية أو احتمالية الحصول عليه ضئيلة.

(ص ، خ)38- إن معاييرنا للسلوك أو التصرف تحدد بشكل كبير من خلال تفسيرنا دون الرجوع إلى ما يفكر به الآخرين.

(ص ، خ)39- النزعة للاستغراق في التفكير الحالم (أحلام اليقظة) تكون سائدة عند الأعمار بين 25 40 سنة أكثر من أي عمر آخر.

(ص ، خ)40- الضمير يعطي نفس الأوامر لجميع الأشخاص.

الاختبار الرابع: روح الفكاهة (الدعابة)SENSE OF HUMOR
ويشتمل هذا الاختبار (15) فقرة ، تعبر كل منها عن موقف يحدث في العلاقات الاجتماعية ويتضمن كل موقف أربع استجابات فكاهية مرقمة ، وعلى المفحوص أن يضع رقم البديل في الفراغ المخصص في نهاية الموقف الاجتماعي والذي يعتقد انه يمثل أفضل موقف فكاهي على ورقة الإجابة .

(1).وردت برقية لرجل اسكتلندي فقدت زوجته في تحطم سفينة تقول:"جثة زوجتك قد وجدت. وملتصق بها سمكة من النوع النادر ويعرض المتحف البريطاني مبلغ 400 جنيه مقابلها " فأجاب الرجل : 1- "أقبل العرض"
2- "أبيع السمكة لأعلى ثمن يعرض علي."
3- "لست بحاجة لمزيد من القصص التي لا تصدق."
4- "كانت زوجتي تقول دائما يمكنها الإمساك بأي شيء."
(2).بينما كان الطبيب يأخذ السيرة الذاتية للمريض سأله:"هل أنت متزوج؟"
المريض:
1- نعم ولكنني دفعت فواتير الحساب　　2- كان ذلك منذ 20 سنة
3- زوجتي تختار طبيبها الخاص
4- لا، السبب في أنني أبدو بهذه الحالة هو لأنني مريض.

(3).سيدة في السرير السفلي لمقصورة قطار منزعجة من شخير رجل يرقد في السرير العلوي.
طرقت على الجدار العلوي فأتاها الرد من الأعلى :
1- من الذي حجز هذا السرير العلوي ؟　　2-حسنا أغلقي نافذتك
3- أنا لا أحب شخيرك أيضا.
4- آسف أيتها السيدة، لقد رأيتك عندما أتيت إلى هنا.

(4).هي:"بما أنك مغرور بنفسك وبقدرتك الحكم على شخصية المرأة من خلال ملابسها فماذا سيكون رأيك بأختي هناك؟"
1- قصيرة نظر　　2- غير ملتزمة (تظهر كمجرمة)
3- دليل غير كافي　　4- لديها عذر.

(5).الأم:"هل تعتقد أن ابني يحاول حقا ؟"المعلم:
1- انه يحذو حذو والدته بشكل كبير.　　2- نعم،انه يحاول ولكن بطريقته الخاصة .
3- نعم، انه أكثر طفل يحاول في المدرسة　　4- لقد حاولت معه بما فيه الكفاية لأرى

(6).الطبيب لأم طفل رضيع:"أعطيه حمام شمسي لمدة 10 دقائق يوميا ،خمس دقائق على ظهره ،وخمس دقائق على بطنه."الأم:
1- ألا تعتقد انه مشرق (نير) بشكل كافي
2- " شقتي ليس فيها شمس ، والمنتزه بعيد جدا."
3- "هل تعتقد حقا أن هناك فرق في أشعة الشمس التي لم اعرضه لها مطلقا في الشرفة الخلفية ؟"
4- هل تعتقد حقا إن الشمس أفضل من الكهرباء في استحمام الطفل.

(7).وكيل يوصي بفنانة موهوبة لزبون :"أنها فنانة حقيقية".
1."احضر السيدة"　2.حسنا،أنها الأولى التي أراها هكذا
3."التوصية جيدة"　4."أنا لا اكترث للأخلاقيات، هل تستطيع الغناء؟"

(8).لماذا (مني)غاضبة جدا؟لقد أعطت الصحف وصفا كاملا لزواجها:
1. فقد أعطت مساحات واسعة لزوجها
2. كتبت حول ذلك أنها تزوجت من جامع عتق مشهور
3. قالت الصحف أن زوجها ينحدر من سلالة النبلاء
4. حتى أنها ذكرت فترة الخطوبة الطويلة بينهما

(9).''تقول زوجة بل أن عليه الاختيار بينهما وبين لعبة الغولف .''لاعب غولف ثاني :
1. ''سيء كثيرا . انه سوف يفتقدها .''
2. '' انه لاعب غولف رديء على أية حال .''
3. '' كم ساعة في اليوم يعطى للعبة الغولف .''
4.'' أتعجب كيف تشعر امرأتي .''

(10).كتب إعلان على طول الطريق العام بواسطة مبشر ديني ، أشار إلى :'' ماذا ستفعل عندما تموت ؟''فورا ألحق بإضافة :
1. أخيرا ، لماذا لا يكون الآن ؟
2. اذهب إلى أسفل ، الطريق إلى السماء .
3. استمتع بعطلة هادئة على شاطئ النهر .
4. استعمل زيت الأفعى الأسود، انه جيد الاحتراق.

(11). هربرت : ''هل ترغبي الزواج من أبله من اجل الحصول على ماله ؟'' هي :
1. '' بالطبع لا.''   2. '' كم يملك من المال ؟''
3. '' سوف أجرب أي شيء ولو لمرة واحدة.''
4. '' يا الهي ، هذا مفاجئ كثيرا .''

(12). المعلم:'' إنها المرة الخامسة التي أعاقبك بها هذا الأسبوع. فماذا تقول ؟'' يجيب :
1.'' انك لا تضرب بالسوط بشكل قاسي كما يفعل أبي .''
2.'' هذا أسوأ أسبوع مر بي .''
3.'' إنني مسرور لان هذا اليوم هو يوم الأربعاء.''
4.'' لم أكن دائما مذنبا .''

(13). هل على الأب الذي عمره (55) سنة أن يتزوج ثانية ؟
1. نعم، فهناك عدد كبير من النساء الأبكار الكبيرات في السن.
2. العمر ليس له أية دلالة .
3. لا ، لقد قام بواجبه   4.من الأفضل أن يبدأ في ملجأ الأيتام .

(14). دهان (صباغ) المنازل في أول كلام له في مجلس النواب قال :''أنا غير متعود أن أتكلم علانية .''
1.'' فمكاني على السقالة ''   2.''لكنني اخذ واجباتي بجد.''
3.'' لكنني استطيع أن ادهن مثل المرة القادمة .''
4.''شعاري هو الأعمال وليس الكلمات.''

(15). زبونة قديمة :'' حتى لو كانت أصلية فأنت تطلب فيها ثمن عالي جدا.'' البائع:
1. '' لكن انظري كم الاجارات كما أن تكاليف المواد في ارتفاع .''
2. '' لا مثيل لها في بوسطن .''
3. '' إنها نفس النوعية التي استعملتها الملكة إليزابيث .''
4. '' السعر يحدد دائما حسب العرض والطلب.''

نموذج الاجابة لاختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي

الاختبار الاول					الاختبار الثاني	الاختبار الثالث		الاختبار الرابع		
1- أ ب **ج** د	7- أ **ب** ج د	13- أ ب ج **د**	19- أ ب **ج** د	25- أ **ب** ج د	1 (4) 2 (11) 3 (18)	1 (ص، **خ**) 2 (**ص**، خ) 3 (ص، **خ**) 4 (**ص**، خ)	21 (**ص**، خ) 22 (**ص**، خ) 23 (**ص**، خ) 24 (ص، **خ**)	(1) **1** 2 3 4	(6) 1 2 **3** 4	(11) 1 2 3 **4**
2- أ **ب** ج د	8- أ **ب** ج د	14- أ ب ج **د**	20- أ **ب** ج د	26- أ ب **ج** د	4 ((5)) 5 ((1)) 6 (14)	5 (**ص**، خ) 6 (**ص**، خ) 7 (**ص**، خ) 8 (**ص**، خ)	25 (**ص**، خ) 26 (**ص**، خ) 27 (**ص**، خ) 28 (**ص**، خ)	(2) 1 2 3 **4**	(7) 1 2 3 **4**	(12) 1 2 **3** 4
3- أ ب ج **د**	9- أ ب **ج** د	15- أ ب ج **د**	21- **أ** ب ج د	27- **أ** ب ج د	7 (10) 8 (12) 9 (18)	9 (ص، **خ**) 10 (ص، **خ**) 11 (ص، **خ**) 12 (**ص**، خ)	29 (ص، **خ**) 30 (**ص**، خ) 31 (ص، **خ**) 32 (ص، **خ**)	(3) 1 2 3 **4**	(8) 1 **2** 3 4	(13) 1 2 **3** 4
4- أ **ب** ج د	10- أ ب **ج** د	16- أ ب ج **د**	22- أ **ب** ج د	28- أ ب **ج** د	10 (13) 11 (6) 12 (17)	13 (ص، **خ**) 14 (**ص**، خ) 15 (**ص**، خ) 16 (ص، **خ**)	33 (ص، **خ**) 34 (ص، **خ**) 35 (ص، **خ**) 36 (**ص**، خ)	(4) 1 2 **3** 4	(9) **1** 2 3 4	(14) **1** 2 3 4
5- أ **ب** ج د	11- **أ** ب ج د	17- أ **ب** ج د	23- أ **ب** ج د	29- أ ب **ج** د	13 (3) 14 ((9)) 15 (8)	17 (ص، **خ**) 18 (ص، **خ**) 19 (ص، **خ**) 20 (ص، **خ**)	37 (**ص**، خ) 38 (ص، **خ**) 39 (ص، **خ**) 40 (ص، **خ**)	(5) 1 2 **3** 4	(10) 1 2 3 **4**	(15) **1** 2 3 4
6- أ **ب** ج د	12- أ ب **ج** د	18- أ ب ج **د**	24- أ ب ج **د**	30- **أ** ب ج د	16 (16) 17 ((7)) 18 (15)					

اختبار تحديد القضايا
Defining Issues Test

نشكر لك تعاونك مع الباحث ، بموافقتك على تقديم وجهة نظرك في القضايا التي يتضمنها الاختبار وتقديم المعلومات المطلوبة ،ونرجو منك عدم اهمال اي معلومة او اجابة لان الاجابة الناقصة تجعلنا غير قادرين على الاستفادة من بقية اجابتك في البحث .

التعليمات:

يهدف هذا الاختبار الى معرفة كيفية تفكير الانسان بشأن القضايا الاجتماعية والمشاكل الأخلاقية التي من الممكن ان تواجهه، وكذلك التعرف على الآراء المختلفة فيها ، ويستخدم هذا الاختبار لقياس مراحل النمو الأخلاقي عند الأفراد البالغين، حيث يحتوي هذا الاختبار على ثلاث قصص اجتماعية في صورته المعربة
وعلى الفرد هنا ان يتصور نفسه في الموقف للاجابة على الفقرات التي تتضمنها كل قضية علما بان الاجابات لن تستخدم الا لاغراض البحث العلمي فقط .

وهناك جزءان للاجابة على فقرات هذا الاختبار :

الجزء أ : يطلب من الفرد ان يبين درجة الاهمية التي يعطيها لكل سؤال من الاسئلة الاثني عشر لكل قضية على اساس دور هذا السؤال في اتخاذ القرار .

الجزء ب : يطلب من المفحوص اختيار اهم اربع اسئلة من الاسئلة السابقة ويعطي ارقام هذه الاسئلة ويرتبها وفق ما يلي :

سؤال مهم بالدرجة الاولى   سؤال مهم بالدرجة الثانية   سؤال مهم بالدرجة الثالثة   سؤال مهم بالدرجة الرابعة

القصة الأولى: (أبو محمد والدواء)

هناك شخص متزوج يدعى أبو محمد ، وله زوجة تعاني من مرض السرطان ،وقد اخبره الأطباء ان هذا النوع من السرطان لا يعالج إلا بواسطة عقار خاص اكتشفه صيدلي من مادة الراديوم تبلغ تكلفة صنعه حوالي 200 دينار ، ولكن الصيدلي الذي اكتشفه يرفض بيعه إلا بثمن غالي وهو 2000 دينار للجرعة الواحدة، استدان أبو محمد من أصدقائه ومعارفه واستطاع ان يجمع نصف المبلغ وهو 1000 دينار ، ذهب أبو محمد الى الصيدلي واخبره ان زوجته ستموت، وطلب إليه ان يبيعه الدواء بثمن اقل أو ان يعطيه الدواء مقابل ان يسدد المبلغ فيما بعد ، ولكن الصيدلي رفض إعطائه الدواء وقال له : أنا اكتشفت الدواء واريد ان اجمع من بيعه نقودا ، عاد أبو محمد يائسا وبدأ يفكر ان يقتحم مخزن الصيدلي ويسرق الدواء من اجل إنقاذ حياة زوجته.

الجزء (أ):قدر اهمية كل سؤال من الاسئلة الاثني عشر التالية فيما يتعلق بقرار ابو محمد بسرقة الدواء او عدم سرقته.

الفقرة	اهمية عظيمة	اهمية كبيرة	اهمية وسطى	اهمية قليلة	عديم الاهمية
1. هل سترفع قوانين المجتمع يدها عن مثل هذا السلوك؟ 2. أليس من الطبيعي أن يلجأ رجل محب لزوجته الى السرقة لشفائها؟ 3. هل يغامر أبو محمد ويتعرض للقتل كلص أو يسجن من أجل اغتنام الفرصة المتمثلة في سرقة الدواء الذي					

سيساعد زوجته على الشفاء؟ **4.هل أبو محمد مصارع محترف أو لديه قدرة على مواجهة المصارعين؟** **5.هل يسرق أبو محمد من اجله أم يفعل ذلك من اجل إنسان آخر؟** **6.هل يجب احترام حق الصيدلي في اختراعه والاحتفاظ به لنفسه؟** **7.هل قيمة الحياة أهم من الموت على المستويين الاجتماعي والفردي؟** **8.ما هي القيم الأساسية التي تحكم العلاقات بين الناس وسلوكاتهم تجاه بعضهم البعض؟** **9.هل يتستر الصيدلي وراء قانون سخيف يحمي الأغنياء؟** **10.هل سيعالج القانون حالة أبو محمد بنفس الطريقة التي يتصرف به أي فرد في المجتمع؟** **11.هل يستحق الصيدلي السرقة لانه قاسي وطماع؟** **12.هل سيجلب هذا النوع من السرقة الخير للمجتمع أم لا؟**					

الجزء (ب):من الاسئلة السابقة اختار السؤال الذي تعتقد انه الاكثر اهمية ثم السؤال الذي تعتقد انه يقع في المرتبة الثانية في الاهمية ثم السؤال الذي تعتقد انه يقع في المرتبة الثالثة في الاهمية ثم السؤال الذي تعتقد انه يقع في المرتبة الرابعة في الاهمية ثم ضع رقم كل سؤال من هذه الاسئلة في المكان المخصص لذلك.

السؤال الاكثر اهمية	**السؤال في المرتبة الثانية من الاهمية**	**السؤال في المرتبة الثالثة من الاهمية**	**السؤال في المرتبة الرابعة من الاهمية**

القصة الثانية:(سلوك طبيب)

هناك سيدة تعاني من مرض السرطان ولقد اخبرها الطبيب بأنها ستعيش ستة شهور فقط،لكنها خلال هذه الفترة كانت تعاني معاناة شديدة وتتألم كثيرا،ولكنها كانت ضعيفة بحيث لو تناولت كمية كبيرة نسبيا من الجرعة لمقاومة الألم مثل المخدر يمكن ان تجعلها تموت،كانت السيدة تعاني من شدة الانفعال وتكاد تجن من شدة الألم في معظم الأوقات ،وكانت السيدة تتوسل الى الطبيب ان يعطيها هذه الجرعة ليقتلها وذلك لكي تتخلص من هذا الألم وكانت تقول له : إنها لا تستطيع ان تتحمل الألم وأنها سوف تموت قريبا.

الجزء (أ):قدر اهمية كل سؤال من الاسئلة الاثني عشر التالية فيما يتعلق في اتخاذ الطبيب القرار باعطاء هذه الجرعة الكبيرة نسبيا او عدم اعطاءها.

الفقرة	اهمية عظيمة	اهمية كبيرة	اهمية وسطى	اهمية قليلة	عديم الاهمية
1.تفضيل أو عدم تفضيل أسرة المرأة إعطاءها الجرعة الكبيرة نسبيا.					
2-هل يخضع الطبيب في حالة إعطاءه السيدة الجرعة الكبيرة لنفس القوانين التي يخضع إليها القاتل؟					
3-هل سيكون الناس بوضع افضل إذا لم يتحكم المجتمع في حياتهم وحتى في مماتهم؟.					
4-هل يستطيع الطبيب ان يجعل وفاة المرأة تبدو كحادث طبيعي؟					
5-هل يحق للدولة ان تفرض استمرار الحياة لاناس لا يرغبون في الاستمرار بها؟					
6-ما قيمة الموت مقابل القيم الشخصية وفق منظور المجتمع؟					

7-هل يتعاطف الطبيب مع معاناة المرأة أم يهتم اكثر بما سيقوله المجتمع؟.					
8-هل المساعدة في إنهاء حياة شخص هو تصرف مسؤول ومنطلقة التعاون؟					
9-هل إنهاء حياة إنسان هو من شان الله عز وجل فقط؟					
10-ما القيم والسلوك الأخلاقي التي قبلها الطبيب على نفسه عندما أجيز ليمارس هذه المهنة ؟					
11-هل يمكن للمجتمع ان يخاطر ويسمح لمن يريد ان ينهي حياته ان ينهيها متى يشاء ؟					
12- هل يستطيع المجتمع ان يسمح بالانتحار أو القتل من اجل من يريد الموت ويحمي في نفس الوقت حياة الآخرين الذين يرغبون بالحياة؟					

الجزء (ب):من الاسئلة السابقة اختار السؤال الذي تعتقد انه الاكثر اهمية ثم السؤال الذي تعتقد انه يقع في المرتبة الثانية في الاهمية ثم السؤال الذي تعتقد انه يقع في المرتبة الثالثة في الاهمية ثم السؤال الذي تعتقد انه يقع في المرتبة الرابعة في الاهمية ثم ضع رقم كل سؤال من هذه الاسئلة في المكان المخصص لذلك.

السؤال الاكثر اهمية	**السؤال في المرتبة الثانية من الاهمية**	**السؤال في المرتبة الثالثة من الاهمية**	**السؤال في المرتبة الرابعة من الاهمية**

القصة الثالثة:(السجين الهارب)

حكم على رجل بالسجن لمدة 10 سنوات وبعد ان انقضى عام من فترة سجنه هرب وذهب الى مدينة أخرى وأطلق على نفسه اسما جديدا هو سليم ، عمل الرجل لمدة 8 سـنوات بجـد واجتهاد في المدينة وكان يتصدق من أمواله التي يكسبها على الفقراء والمـساكين واتـصف بعدله مع زبائنه وعماله حيث كان يتقاضى عماله أجورا مرتفعة . وفي يوم من الأيام جـاءت امرأة الى مكان عمله وكانت جارة قديمة له وتعرفت عليه وعرفت انه السجين الهارب منذ 8 سنوات وتذكرت بأن الشرطة تبحث عنه.

الجزء (أ):قدر اهمية كل سؤال من الاسئلة الاثني عشر التالية فيما يتعلق في اتخاذ الطبيب القرار باعطاء هذه الجرعة الكبيرة نسبيا او عدم اعطاءها.

الفقرة	اهمية عظيمة	اهمية كبيرة	اهمية وسطى	اهمية قليلة	عديم الاهمية
1.ألم يثبت سلوك سليم وبشكل كاف خلال هذه الثماني سنوات بأنه ليس شخصا سيئا؟ 2-ألا يشجع هروب سجين من العقاب حدوث مزيد من الجرائم؟ 3-ألا تعتقد بأننا سنكون احسن حالا بدون وجود سجون وبدون قسوة نظامنا القضائي؟ 4-ألم يدفع سليم في الواقع دينه لمجتمعه؟ 5-هل سيخيب المجتمع توقعات سليم؟ 6-ما هي الفوائد التي سيجنيها المجتمع من السجون خاصة للأشخاص الفاضلين؟ 7-كيف يستطيع شخص ما ان يكون قاسيا وغليظا					

بحيث يرسل السيد سليم الى السجن؟ **8-هل من العدل ان يقضي السجناء الآخرون سنوات حكمهم في السجن في حين ان سليم خارجه؟** **9-هل هذه الجارة صديقة للسيد سليم؟** **10-أليس من واجب المواطن الجيد ان يخبر عن السجناء الهاربين بغض النظر عن الظروف المحيطة بهم؟** **11-كيف يمكن ان تخدم إرادة الناس لما فيه صالحهم؟** **12-هل ذهاب السيد سليم الى السجن مفيد له وفي نفس الوقت يحمي أناس آخرين منه؟**					

الجزء (ب):من الاسئلة السابقة اختار السؤال الذي تعتقد انه الاكثر اهمية ثم السؤال الذي تعتقد انه يقع في المرتبة الثانية في الاهمية ثم السؤال الذي تعتقد انه يقع في المرتبة الثالثة في الاهمية ثم السؤال الذي تعتقد انه يقع في المرتبة الرابعة في الاهمية ثم ضع رقم كل سؤال من هذه الاسئلة في المكان المخصص لذلك.

السؤال الاكثر اهمية	**السؤال في المرتبة الثانية من الاهمية**	**السؤال في المرتبة الثالثة من الاهمية**	**السؤال في المرتبة الرابعة من الاهمية**

جدول تصحيح مقياس النمو الاخلاقي (DIT)

	ITEM											
Story	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
Heinz **ابو محمد والدواء**	4	3	2	M	3	4	M	6	A	5A	3	5A
Doctor **سلوك طبيب**	3	4	A	2	5A	M	3	6	4	5B	4	5A
Prisoner **السجين الهارب**	3	4	A	4	6	M	3	4	3	4	5A	5A

نموذج تفريغ الاجابات لاختبار تحديد القضايا

P	M	A	6	5B	5A	4	3	2	المراحل القصص
									ابو محمد والدواء
									سلوك طبيب
									السجين الهارب